

negende jaargang nummer 1 | 1968

KLEIO

UIT DE INHOUD:

- 1 Motie
- 2 Wij willen echt overleg
- 3 Marxisme en christendom
Notities bij een dialoog
- 4 Het geschiedenisonderwijs in de lagere klassen
- 5 Het onderwijs in Maatschappijleer en Geschiedenis in
Zweden
- 6 Discussie-nota: „Geschiedenis in de Brugklas”

VERENIGING VAN GESCHIEDENISLERAREN IN NEDERLAND (V.G.N.) BESTUUR

DR. MR. C. W. VAN VOORST VAN BEEST, *voorzitter*; Spoorsingel 35, Rotterdam 4, tel. 010 - 28 20 46

H. DE RUYTER, *1e secretaris*; Koningin Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761 - 36 57

S. P. M. VERHEIJ, *2e secretaris*; Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070-83 87 25

W. PABST, *penningmeester*; Bovenkruierlaan 17, Rotterdam 12, tel. 010 - 18 48 84, postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N., Rotterdam

A. J. V. M. ADANG, Waalwijk

DRS. A. H. VAN DEN BERG, Purmerend

DR. P. A. M. GEURTS, Leiden

DR. G. VAN ROON, Rijswijk

G. S. SCHAAFSMA, Breda

CONTRIBUTIE

f 20,— per kalenderjaar, het abonnement op *Kleio* inbegrepen

LEDENADMINISTRATIE

De ledenadministratie berust bij S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070 - 83 87 25. Aangifte en afschrijvingen aan dit adres. Bij aangifte wordt dringend verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van school van hoofdbetrekking

COMMISSIES

DIDACTIEKCOMMISSIE

DRS. A. H. VAN DEN BERG, *voorzitter*; DRS. J. H. BIERLING; C. H. M. BOSCH; A. C. E. JANSE O. POLETIEK; DRS. D. T. STEENIS; H. E. DE WOLFF

Socr.: DRS. J. HAM, Simon Stevinstraat 27, Amsterdam, 6, tel. 020 - 5 18 20.

Penn.: MEJ. A. U. M. KAMP, Plantsoenlaan 19, Bloemendaal, tel. 023-5 67 15

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

De gegevens over de P.A.-commissie staan vermeld op de laatste tekstpagina van dit nummer

COMMISSIE PUBLICITEIT

DR. F. DROST, *voorzitter*; A. J. V. M. ADANG

Socr.: W. F. KALKWIEK, Hommelseweg 486, Arnhem, tel. 08300 - 3 21 49

KLEIO

Orgaan van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland

Redactie: DR. P. A. M. GEURTS; DRS. H. J. NANNEN; DR. D. J. ROORDA; DRS. G. W. T. M. TOMASSEN; G. WIJLING

Socr.: DRS. A. C. H. J. VAN NOORT, Oranjelaan 101, Lisse, tel. 02530 - 45 27

Abonnementen voor leden: gratis; voor niet-leden f 15,— per kalenderjaar; studentenabonnement: f 10,— per kalenderjaar. Opgave aan S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070 - 83 87 25

KLEIO-DIDACTICA

Nummers te bestellen door overschrijving van het verschuldigde bedrag op postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Rotterdam, met vermelding welk nummer wordt gewenst.

Correspondentie over deze bestellingen: S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070 - 83 87 25

Kleio en Kleio-Didactica worden uitgegeven door de V.G.N. in samenwerking met de Stichting Onderwijs Oriëntatie, gevormd door de uitgevers J. M. Meulenhoff - J. Muusses - P. Noordhoff - Nijgh & Van Ditmar - Spruyt, Van Mantgem & De Does - W. J. Thieme

KLEIO

*Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland
(V.G.N.)*

NEGENDE JAARGANG - NUMMER 1 - JANUARI 1968

BESTUURSMEEDEDELING

M O T I E

De Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland, in buitengewone ledenvergadering bijeen te Utrecht op 16 december 1967, verontrust door hardnekkige geruchten uit doorgaans betrouwbare bron, dat er regelingen getroffen zullen worden die het bestaande eindexamen geschiedenis a.v.o. zouden wijzigen in een geheel of gedeeltelijk schriftelijk examen, dat binnenkort in de vorm van een A.M.v.B. zou worden voorgeschreven, constateert dat in deze de stem van de betrokken leraren in feite niet of nauwelijks is gehoord; protesteert met grote verontwaardiging tegen deze gang van zaken, die in strijd is met de onder de leraren levende gevoelens voor democratie en met de toezeggingen; die in het verleden van de zijde van de regering zijn gedaan; verzoekt het bestuur alles in het werk te stellen om deze voorgenomen wijzigingen te verhinderen en er bij de regering op aan te dringen, dat een eventuele A.M.v.B. in deze niet wordt opgesteld dan na een langdurige experimentele fase aan geselecteerde scholen en dat de veranderingen als zodanig afhankelijk worden gemaakt van het resultaat van die experimenten; verzoekt het bestuur voorts spoedig alle lerarenorganisaties voor te stellen dat, indien de procedures van het Rijk ten opzichte van deze organisaties niet op korte termijn wezenlijk worden verbeterd, zij hun leden zullen opwekken tot het uiten van een fel protest; en behoudt zich het recht voor verdere acties te ondernemen.

Deze motie is, vergezeld van toelichtende brieven, ter kennis gebracht van:

- 1) de Minister van Onderwijs en Wetenschappen
- 2) de Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen
- 3) de Inspecteur-Generaal van het Onderwijs

- 4) de vaste commissie voor onderwijs van de 2e Kamer
- 5) de Raad van Leraren
- 6) de Vakorganisaties (aandr., biol., etc.)
- 7) de redacties van de lerarenbladen.

NA DE BIJZONDERE ALGEMENE TE UTRECHT WIJ WILLEN ECHT OVERLEG

C. L. A. Daniëls

Het zal wel de eerste keer in de geschiedenis onzer vereniging zijn geweest, dat conform artikel 15 der statuten ~~een~~ bijzondere algemene ledenvergadering op wens van 26 leden is bijeengeroepen. Ik weet niet, welke de verwachtingen der initiatiefnemers zijn geweest aangaande de massaliteit, waarmee aan hun oproep zou worden beantwoord, noch wat zij zich hadden voorgesteld omtrent de uit deze vergadering voortvloeiende stellingname. Doch voor het bestuur, gewend aan matig bezochte jaarvergaderingen, moet de opkomst onverwacht groot zijn geweest, anders zou het immers naar een ruimere vergadergelegenheid hebben omgezien. De instanties, die het als een gewoonte hebben aangenomen hun beslissingen te treffen buiten de meest belanghebbenden, tevens de meest tot advies bevoegden, om, zouden uit de bijzondere algemene ledenvergadering der V. G. N. van 16 december 1967 op z'n minst kunnen concluderen, dat hun oekases de leraren niet onberoerd laten; als de mensen van Onderwijs tenminste tot werkelijke aandacht voor de mensen van het onderwijs bereid zijn. Immers, bij alle nog bestaande meningsverschil over mogelijkheid van en waardering voor schriftelijk eindexamens (welke pas zijn vast te stellen na uitgebreid geëxperimenteer, volgens het bestuur en nagenoeg alle leden) staat één ding onomstotelijk vast: de unanieme afkeer van het geringeloor, van de tactiek der voldongen feiten, van het mee mogen (of straks misschien moeten?) uitvoeren van maatregelen, die we in principe onjuist achten of bij de totstandkoming waarvan we in ieder geval niet zijn gekend. Over deze minderwaardige tactiek bestaat onder ons - dat is in Utrecht wel gebleken - geen verschil van mening, en we hopen in de onderhavige kwestie der schriftelijke eindexamens de biologen en geografen, doch in wijder verband de (helaas nog steeds vijf!) in de Raad van Leraren samenwerkende organisaties achter ons te vinden. Het moet langzamerhand toch ook ieder duidelijk worden, dat een groep of stand, i.c. die de leraren, die zichzelf respecteert, het bij een voortduren van dit buiten-spel-zetten niet bij een protest als deze vergadering kan laten. Nu wist het bestuur de gemoederen nog te kalmeren en kwam het de meerderheid der protesterende geschiedenisleraren nog als ongerijmd voor, alle medewerking aan post-academiale en didaktische vorming stop te zetten. Men benadeelt dan immers zichzelf, zijn onderwijs, dus zijn leerlingen. Nu wil de meerderheid nog, dat meegewerkt wordt aan de uitvoering der gewraakte besluiten, zij het alléén onder bepaalde voorwaarden. Maar gaan de regering en ambtenarij door met wat zij onder "overleg" verstaan, dan zal de neiging om elke brief met "Dienst; Departement van Onderwijs en Wetenschappen" ongeopend terug naar de afzender te sturen, steeds groter worden. Ons bestuur zij in de huidige omstandig-

Haarlem - 31 januari

Docent : Prof. Dr. F.W.N. Hugenholtz, Julianalaan 207, Bilthoven;
tel. : 03402-3820

Onderwerp : 16.00 uur: De ontwikkeling van de moderne souvereine staat in de
late Middeleeuwen.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Heerlen - 15 februari

Docent : Drs. F.L. van Holthoorn, Meerkooftlaan 5, Paterswolde; tel.: 05907-2158

Onderwerp : 16.00 uur: Het laat-19e eeuwse imperialisme als Europees probleem.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Hengelo - 15 februari

Docent : Dr. D.J. Roorda, Wilhelminastraat 31, Leiderdorp; tel. : 01710-25681

Onderwerp : 16.00 uur: De geschiedenis van Engeland in onze leerboeken en
lessen; 17e eeuw.

19.00 uur: idem; tweede helft 18e en eerste helft 19e eeuw.

Leeuwarden - 9 februari

Docent : Drs. J.G. Hegeman, Othellodreef 13, Utrecht; tel. : 030-711772

Onderwerp : 16.00 uur: Het moderne imperialisme.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Maastricht - 5 februari

Docent : Prof. Dr. A. G. Weiler, Baljuwstraat 20, Nijmegen; tel. : 08800-52944

Onderwerp : 16.00 uur: Humanisme en Scholastiek: het conflict van twee denkrichtingen.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Rotterdam - 31 januari

Docent : Prof. Dr. Th. P. van Baaren, Hereweg 86a, Groningen; tel. : 05900-55510

Onderwerp : 16.00 uur: Godsdienstgeschiedenis van het oude Oosten en van de
klassieke culturen.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Utrecht - 8 februari

Docent : Drs. J.R. van der Leeuw, Zacharias Jansestraat 54 bv, Amsterdam;
tel. : 020-942733

Onderwerp : 16.00 uur: De Komintern.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Venlo - 8 februari

Docent : Prof. Dr. F.W.N. Hugenholtz, Julianalaan 207, Bilthoven; tel. :
03402-3820

Onderwerp : 16.00 uur: De Nederlandse Middeleeuwse geschiedschrijving: eenheid
of chaos.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Zutphen - 9 februari

Docent : Prof. Dr. G. J. D. Aalders, Parkietstraat 28, Badhoevedorp; tel. :
02968-2682

Onderwerp : 16.00 uur: De late Keizertijd; staatkundige, sociale en economische
structuren.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Zwolle - 29 januari

Docent : Drs. J. D. Thijs, Laan van Poot 428, Den Haag; tel. : 070-360195

Onderwerp : 16.00 uur: Geschiedenis van het nationalisme in Azië.

19.00: vervolg middagcollege.

Alkmaar - 30 januari

Docent : Prof. Dr. E. H. Waterbolk, Rijksstraatweg 98g, Haren (Gr.);
tel. : 05900-45721 (37445)

Onderwerp : 16.00 uur: Oud en nieuw in de 16e eeuw.
19.00: Een tirannenbestrijder aan het hof van Filips II.

Amsterdam - 30 januari

Docent : Drs. L. C. Biegel, Pieter Lastmankade 39 bis, Amsterdam;
tel. : 020-737711

Onderwerp : 16.00 uur: Afro-Aziatisme en niet-gebondenen.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Arnhem - 31 januari

Docent : Prof. Dr. H. T. Waterbolk, Henricus Muntinglaan 9, Haren (Gr);
tel. : 05900-45772 (36945)

Onderwerp : 16.00 uur: De laatste 1000 jaar voor het begin der jaartelling in
Noord-Nederland.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Den Bosch - 9 februari (aanvang 16.30 uur ' : ')

Docent : Jkvr. Dr. I. M. van Winter, Brigittenstraat 20a, Utrecht;
tel. instituut: 030-13837.

Onderwerp : 16.30 uur: Ridderschap en ridderidealen.
19.30 uur: vervolg middagcollege.

Breda - 1 februari

Docent : Prof. Dr. B. W. Schaper, Hofbrouckerlaan 52, Oegstgeest;
tel. : 01710-50225 (42741)

Onderwerp : 16.00 uur: Het moderne imperialisme.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Eindhoven - 9 februari

Docent : Prof. Dr. H. L. C. Jaffé, Nieuwe Prinsengracht 17, Amsterdam;
tel. : 020-225595 (738146)

Onderwerp : 16.00 uur: De actualiteit van de Romantiek in de moderne beeldende
kunst.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Goes - 14 februari

Docent : Drs. F. L. van Holthoon, Meerkoetlaan 5, Paterswolde; tel. 05907-2158

Onderwerp : 16.00 uur: Keynes en de Vrede van Versailles.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Groningen - 8 februari

Docent : Drs. J. G. HEGEMAN, Othellodreef 13, Utrecht; tel. 030-711772

Onderwerp : 16.00 uur: Het moderne imperialisme.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Den Haag - 5 februari

Docent : Prof. Dr. G. J. D. Aalders, Parkietstraat 28, Badhoevedorp;
tel. : 02968-2682

Onderwerp : 16.00 uur: De late Keizertijd; staatkundige, sociale en economische
structuren.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

heden veel wijsheid, maar alsjeblieft ook daadkracht toegewenst.' Zó dacht ik Utrecht te kunnen samenvatten.

We mogen overigens wel bedenken, dat wij het totnogtoe door onze verdeeldheid en onze aversie van organisatie het departement wel makkelijk hebben gemaakt. Het is gewenst, dat de door drs H. Heringa ter vergadering over ons eigen falen gesproken woorden elders worden herhaald en ook overwogen. Want behalve dat Heringa de staf brak over degenen, die de mammoethwet thans ter uitvoering gereedmaken, oefende hij ernstige kritiek op de lerarenorganisaties, die tot 'n geheel andere opzet moeten geraken, willen zij behoorlijk tegenspel kunnen bieden. Uiteraard was er in Utrecht geen gelegenheid, daarover uit te weiden, en is het hier niet de plaats er uitvoerig op terug te komen, doch het probleem der organisatievormen is gesteld en vraagt m.i. dringend om nadere overweging.

De lezer van "Kleio" vindt de tekst der aanvaarde moties elders in dit blad. Andere zaken, als het "overleg" in de Raad van Leraren en de stappen van het bestuur daaromtrent gelden als vertrouwelijk; de leden zullen hierover t.z.t. langs andere weg worden ingelicht. Allen kennen we de kwalijke gevolgen der geheime diplomatie in de geschiedenis; bij het vorderen van een werkelijk democratische samenleving dient openheid geheimdoenerij te vervangen. Het behoort tot de onderhandelings tactieken, de partner geheimhouding op te leggen, zodat behoorlijke raadpleging van de achterban niet mogelijk is. De plicht der geheimhouding isoleert de onderhandelaars van de rechtstreeks belanghebbenden. Die heimelijkheid is het, die ons telkens voor het voldongen feit plaatst. Zij komt alleen te pas in de kraam van hen, die overleg beogen dat geen overleg is. De tactiek der geheimhouding is daarom funest.

COLLEGEDAGEN FEBRUARI/MAART 1968.

Alkmaar - 28 februari

Docent : Prof. Dr. E. Zürcher, Rijnzichtweg 13, Oegstgeest; tel.: 01710-53399
Onderwerp : 16.00 uur: De Jezulieten en de Chinese traditie.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Amsterdam - 6 maart

Docent : Prof. Dr. E. H. Waterbolk, Rijksstraatweg 98g, Haren (Gr);
tel.: 05900-45721
Onderwerp : 16.00 uur: Viglius van Aytta en de historie.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Arnhem - 28 februari

Docent : Dr. O. J. de Jong, Schaepmanlaan 9, Groningen; tel.: 05900-37629
Onderwerp : 16.00 uur: De "protestantisering" der Nederlanden.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Den Bosch - 6 maart

Docent : Prof. Dr. H. T. Waterbolk, Henricus Muntinglaan 9, Haren (Gr.)
tel.: 05900 - 45772 (36954).

Onderwerp : 16.00 uur: De laatste 1000 jaar voor het begin der jaartelling in Noord-Nederland.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Breda - 5 maart

Docent : Prof. Dr. I. Schöffer, Middelweg 15, Wassenaar; tel.: 01751-5288

Onderwerp : 16.00 uur: Nederland 1929 - 1939.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Eindhoven - 7 maart

Docent : Prof. Dr. A. G. Jongkees, Hotel "Noordwijk", Hoofdsweg 296, Paters-
wolde; tel.: 05907-1574 (Inst. v. Gesch. 05900-37445)

Onderwerp : 16.00 uur: Nieuwste literatuur over de Bourgondische hertogen.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Goes - 13 maart

Docent : Drs A. M. van der Woude, Kazernelaan 15, Ede; tel.: 08380-13093
(Inst. Agr. Gesch. 08370-6111)

Onderwerp : 16.00 uur: Historische demografie (toegelicht met dia's).

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Groningen - 7 maart

Docent : Dr. O. de Jong, Schaepmanlaan 9, Groningen; tel. 05900-37629

Onderwerp : 16.00 uur: De "protestantisering" der Nederlanden.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Den Haag - 7 maart

Docent : Prof. Dr. F. W. N. Hugenholtz, Julianalaan 207, Bilthoven; tel.:
03402-3820

Onderwerp : 16.00 uur: De ontwikkeling van de moderne souvereine staat in de
late Middeleeuwen.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Haarlem - 28 februari

Docent : Drs J. R. van der Leeuw, Zacharias Jansestraat 54 bv, Amsterdam;
tel.: 020-942733

Onderwerp : 16.00 uur: De sociale geschiedenis van de Eerste Wereldoorlog.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Heerlen - 14 maart

Docent : Dr. D. J. Roorda, Wilhelminastraat 31, Leiderdorp; tel.: 01710-25681

Onderwerp : 16.00 uur: De geschiedenis van Engeland in onze leerboeken en
lessen; 17e eeuw.

19.00 uur: idem; tweede helft 18e en eerste helft 19e eeuw.

Hengelo - 14 maart

Docent : Prof. Dr. J. C. Boogman, Karel Doormanlaan 142, Utrecht;
tel.: 030-711683 (13837)

Onderwerp : 16.00 uur: Het veranderend perspectief van de geschiedenis.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Leeuwarden - 8 maart

- Docent : Prof. Dr. J. C. Boogman, Karel Doormanlaan 142, Utrecht;
tel. : 030-711683 (13837)
- Onderwerp : 16.00 uur: Het veranderend perspectief van de geschiedenis.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Maastricht - 7 maart

- Docent : Jkvr. Dr. J. M. van Winter, Brigittenstraat 20a, Utrecht; tel. Inst.
v. gesch. 030-13837.
- Onderwerp : 16.00 uur: Ridderschap en ridderidealen.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Rotterdam - 15 maart

- Docent : Prof. Dr. A. G. Jongkees, Hotel "Noordwijk" Hoofdsweg 296, Paters-
wolde; tel. 05907-1574 (Inst. v. Gesch. 05900-37445)
- Onderwerp : 16.00 uur: Nieuwe literatuur over de Bourgondische hertogen.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Utrecht - 14 maart

- Docent : Mr. P. J. Teunissen, Helperzoom 103, Groningen; tel. : 05900-53326
(Polemologisch Instituut 05900-35492)
- Onderwerp : De Cubaanse crisis van oktober 1962. (16.00 uur)
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Venlo - 14 maart

- Docent : Prof. Mr. B. V. A. Röling, "Groenstein", Groenesteinlaan 22, Groningen;
tel. : 05900-52124 (Polem. Inst. 35492)
- Onderwerp : 16.00 uur: Vragen van oorlog en vrede. (Nadere specificatie in over-
leg met kringbestuur).
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Zutphen - 1 maart

- Docent : Dr. O. J. de Jong, Schaepmanlaan 9, Groningen; tel. : 05900-37629
- Onderwerp : 16.00 uur: De "protestantisering" der Nederlanden.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Zwolle - 29 februari

- Docent : Prof. Dr. I. J. Brugmans, Olympiaplein 65, Amsterdam; tel. : 020-725530
- Onderwerp : 16.00 uur: Economische ontwikkeling der Verenigde Staten in de
20e eeuw.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

De redactie heeft in het nummer 7 van de 8e jaargang 1967 een artikel overgenomen van de hand van Prof. Dr. R. C. Kwant, over het onderwerp "Marxisme en Christendom". Er valt echter, met name over de jongste ontwikkeling in de dialoog tussen Marxisten en Christenen zeker meer te zeggen dan daar is gedaan. Omdat wij informatie over dit onderwerp van groot belang achten volgt hier een bijdrage - reeds opgenomen in een studiemap van de N. C. S. V. - van de hand van Drs L. Blok over dit onderwerp.

Red.

MARXISME EN CHRISTENDOM

Notities bij een dialoog

Drs L. Blok

Bij bepaalde groepen christenen is er de laatste jaren een zeker enthousiasme voor een dialoog met het marxisme te bespeuren. Wie die groeperingen niet kent kan ze opgesomd vinden in "om te beginnen" van het tijdschrift Wending, mei 1966. De hier volgende opmerkingen komen voort uit ervaringen met soortgelijke groepen in de bestudering van en de dialoog met het marxisme.

Een belangrijk element in de christelijke belangstelling voor het marxisme na de tweede wereldoorlog vormde zeker de **saekularisatie**. Met het aan de macht komen van het marxisme in een bepaalde politieke gestalte in de oost-europese landen had men ineens een aantal voorbeelden van een gesaekulariseerde maatschappelijke structuur. De belangstelling van enige christenen uit het westen voor dit verschijnsel werd door hun geloofsgenoten in het oosten over het algemeen niet gedeeld. Wat daarvan zij: van een dialoog tussen marxisten en christenen was geen sprake. De christelijke gemeente werd gemaakt tot een "Fremdkörper" in een maatschappij, die op weg was naar het socialisme. Vele christenen voelden dat zo aan en wilden ook niet anders. Maar de laatste jaren is een dergelijke beschrijving niet meer in overeenstemming met de werkelijkheid. Dat het beeld zich gewijzigd heeft is te danken aan enkele pioniers als Hromádka, Gollwitzer, Machovec, Tomin, Garaudy. Het zijn deze en andere uitzonderingen die het makkelijk te onderscheiden patroon en de bekende tegenstellingen verstoorden. Het werk van Hromádka en "zijn" Praagse Christelijke Vredesbeweging neemt hierbij een grote plaats in. In het patroon van marxisme en christendom blijven het overigens uitzonderingen. Daarom is het wellicht beter te spreken van ~~den~~ dialoog tussen marxisten en christenen en niet van een dialoog tussen marxisme en christendom.

Ook in Nederland heeft van het begin af aan belangstelling bestaan voor deze ontwikkeling naar een dialoog met het marxisme. Maar de aandacht was daarbij wel voornamelijk gericht op voorbeelden buiten Nederland: Berlijn en vooral ook Praag. Intussen is het wel overdreven te stellen - zoals de schrijver van bovengenoemd "om te beginnen" -, dat de Praagse Christelijke Vredesbeweging "een klein doch stevig bruggehoofd" in Nederland heeft. Klein is het in ieder geval wel. Bij een kleine groep mag men op belangstelling rekenen, niet alleen voor een konfrontatie maar ook voor een dialoog met het marxisme. Naast aanhoudend pionierswerk van

enkelen is een belangrijke voorwaarde voor het ontstaan van de dialoog de afnemende politieke spanning tussen Oost en West. Behalve een konstatering ligt in dit feit ook een relativering van de ontwikkeling opgesloten. De koude oorlog heeft zolang deze kansen op een gesprek verhinderd, dat velen zich er nu misschien al te enthousiast in storten.

Daarbij treden teleurstellingen op, maar ook doen zich aanwijzingen voor over de verder te volgen weg. In de chaos van vragen tussen marxisme en christendom kan die weg slechts gevonden worden door eksperimenteren en systematisch afgrenzen van de wederzijdse zin en bedoeling. Een zinvolle inleiding daartoe is te vinden in het dagblad "Trouw" van de hand van B. Wielenga. ¹⁾

"Het gaat in deze kontakten niet om vrijblijvende wereldbeschouwelijke debatten. Men is elkaar gaan ontdekken op grond van praktische ervaringen en in de spanning van gemeenschappelijke vragen". "Eén van de centrale gesprekstema's is de vraag naar de mens, in verschillende opzichten. De grondvragen van het menselijk leven, de problemen van schuld en dood en van de zin van het leven blijken onuitroeibaar te zijn".

Men kan daarmee akkoord gaan, maar wat betreft de dialoog liggen er dan een aantal voetangels en klemmen. De juist in de laatste tijd op de voorgrond tredende gedachte, dat het in het christendom gaat om vrede en gerechtigheid in deze wereld kan licht in het gedrang komen. Dat de schrijver van het geciteerde artikel zich duidelijk richt tot de grotendeels christelijke lezers van het dagblad "Trouw" blijkt zonneklaar uit de slotpassage:

"De communistische beweging geeft de christelijke gemeente alle aanleiding wat meer messiaans te worden, in die zin, dat zij Jezus als Messias belijdend en verwachtend, zich niet laat misbruiken voor de heiliging van de status quo, maar als onruststokers de gerusten in maatschappij en politiek wakker port, gedreven door de onrust van een grote verwachting".

Dit is een aansporing tot de christelijke gemeente, al dan niet geïnspireerd door het marxisme of door het contact met marxisten. Als materiaal voor een dialoog met marxisten is een dergelijke belijdenis waarschijnlijk onverteerbaar. Met het citeren van deze zinnen van iemand, die in deze materie een geweldige kennis en ervaring bezit, wil ik slechts de veelzijdigheid van de problematiek rond deze dialoog aangeven.

Eén van de moeilijkste punten - vooral in de praktijk van de dialoog - is gelegen in de fundamentele ongelijksoortigheid van marxisme en christendom. Eerst wanneer men deze vooropstelt zal het mogelijk zijn een paar stappen verder te komen. Het marxisme is op zijn minst een filosofie, die onlosmakelijk verbonden is met bepaalde sociaal-economische inzichten. Het christendom laat zich zo bepaald niet omschrijven: het is op zijn minst een inspiratie. ²⁾ In de thematiek van de dialoog ziet men dan ook vaak een éénzijdige filosofische oriëntatie.

Hier wordt het dilemma duidelijk, waarin ieder die zich christen noemt, terecht komt in het gesprek met andere groeperingen. Iets van dat dilemma klinkt door in

1) B. Wielenga, Marxist en Christen raken in gesprek, Trouw, zaterdag 16 juli 1966.

2) Dr B. Delfgaauw, Marxisme en Christendom; in: Over de Schreef.

één van de stellingen bij een recente dissertatie.¹⁾

"De oudtestamentische begrippen gerechtigheid (sdq.) en vrijheid (js) als oriëntatie voor een politiek ethos leiden niet tot principiële maar tot experimentele stellingname die met het paulinische begrip onderkennen (vgl. Rom. 12:2) getypeerd kan worden".

Rahner gaat verder en stelt, dat het christendom geen ideologie is. Dat wil zeggen, dat de kerk moet "... weigeren een ideologie te worden, als men daaronder een historisch leidende gedachte verstaat die meent zich absoluut te moeten stellen om werkelijk historisch doorslaggevend te worden".²⁾ Als in deze konstateringen ook maar iets van waarheid schuilt, heeft dat vergaande konsekwenties. Rahner besluit hieruit terecht, dat tolerantie binnen de kerk dan noodzakelijk is,

"omdat men niet kan verwachten dat deze keuze van concrete imperatieven, deze interpretatie van het historische moment en de beslissing voor een bepaalde weg der geschiedenis bij alle christenen hetzelfde uitvalt. De strijd tussen zulke beslissingen zal zelfs geheel onvermijdelijk zijn, ook onder christenen. "Veel christenen zullen met deze opvatting weinig gelukkig zijn. Misschien is het teveel een beschrijving van de bestaande situatie binnen kerk en gemeente, voorzover het althans de genoemde tolerantie betreft. Het is nu maar de vraag of deze stellingen akseptabel zijn, zolang niet werkelijk de nadruk valt op het element van de strijd. In ieder geval ligt in de bovengenoemde ongelijksoortigheid een vraag aan christenen en een waarschuwing aan marxisten, die met hen in gesprek willen komen. Het ontbreken van deze vraag en waarschuwing leidt in de dialoog onvermijdelijk tot teleurstellingen.

Een tweede punt, dat aan de orde moet komen is de polarisatie, die in het gesprek kan optreden. Dat is een normale zaak in serieuze gesprekken tussen vertegenwoordigers van verschillend georiënteerde groeperingen. Er treedt soms een intensieve identifikatie op met de eigen groep. Bij de dialoog tussen christenen en marxisten is dat niet anders. Het is in dit geval een verschijnsel, dat nauw samenhangt met de hiervoor aangeduide ongelijksoortigheid van marxisme en christendom. Met name voor de christen kan de dialoog zo tot een schijndialoog verworden. Het gaat hier om het feit, dat men er in deze gesprekken soms toe komt zijn gehele denken en handelen vanuit het evangelie te motiveren. Het kan ook de ontwikkeling van het gesprek zijn, die maakt dat de christen zich plotseling in die positie bevindt; een positie, waarin hij zichzelf niet meer herkent en waarin hem een gevoel van onechtheid en oneerlijkheid bekruipt. Want er zijn toch veel meer dingen die hem bewegen en inspireren dan het evangelie alleen. Bij Rahner zagen we een aanzet tot onderkenning hiervan. Misschien is er op dit gebied een gradueel verschil tussen christenen uit oost-europese en west-europese landen. Het proces van polarisatie, dat zich in de dialoog tussen christen en marxist voltrekt, zou in socialistische landen wel eens meer in overeenstemming met de werkelijkheid van alledag kunnen zijn. Tenslotte hebben in de periode van het stalinisme verschil-

1) K. A. Deurloo, Kain en Abel, dissertatie Amsterdam, 1967, stelling 18.

2) Karl Rahner, Ideologie en Christendom; in: Communisme en Christendom, Pastorele Cahiers 24, Hilversum/Antwerpen, 1966, p. 22 en 23.

lende groepen van dezelfde generatie van elkaar geïsoleerd geleefd. Men zou kunnen stellen, dat voor de christenen uit het westen de zaken vaak meer door elkaar lopen: hij heeft - indien hij wilde - zich toch iets meer op verschillende denk- en leefwerelden kunnen oriënteren. Hij weet vaak zelf niet goed welke plaats, God, de bijbelse overlevering etc. bij hem innemen. Dat het evangelie voor hem een bepaalde rol speelt kan hij onderschrijven, maar het is moeilijker om aan te geven welke rol dat precies is. Dergelijke christenen maken het de marxist moeilijk en zijn hem een ergernis. "Wie zijn jullie eigenlijk" kan hij dan uitroepen.¹⁾ Naar ik meen, zal het antwoord op die vraag beter niet kunnen bestaan uit een bepaald godsbelijden, zoals wel gebeurt. Maar het zal erom moeten gaan, dat de christen geaksepteerd wordt als volledige mens met zijn geloof, zijn politieke inzichten, sociale denkbeelden, zijn ervaringen en onzekerheden. Dat door dit alles heen vaak ongewild het gevaar speelt van een gelijkschakeling van christendom en westerse wereld behoeft hier nauwelijks vermelding.

In de derde plaats zou ik even willen stilstaan bij een faseverschil dat in de dialoog aan de dag kan treden. Ten eerste doel ik daarmee op het verschillend stadium in ontwikkeling van de maatschappij in oost- en westeuropa. Steeds meer wordt duidelijk, niet alleen dat er differentiatie bestaat binnen de communistische wereldbeweging als geheel, maar ook dat er in de afzonderlijke socialistische landen een tendentie bestaat naar een meer pluriforme maatschappij. Het zijn juist de marxisten, die met christenen - ook uit het westen - in gesprek willen raken die dit erkennen en er soms bewust naar streven. Aan de andere kant is er om verschillende redenen in het westen, b.v. in Nederland een roep naar duidelijkheid in de politiek, om prioriteiten, om keuzemogelijkheden. Dit verlangen komt voort uit overwegingen van democratie: en gaat vaak samen met de overtuiging, dat een al te zeer geïmponeerd raken door de complexiteit van de moderne samenleving teveel besluiteloosheid in de hand werkt en daardoor de behoudende krachten in onze maatschappij te veel aan het stuur laat.

Daartegenover staat de overtuiging van vele jonge marxisten uit oost-europa, dat de laatste twintig jaar hun een overmaat van duidelijkheid heeft opgeleverd.

Een tweede faseverschil ligt meer speciaal op het gebied van de verhouding marxisten - christenen. De christenen die het gesprek met het marxisme zoeken, voelen zich vaak met name aangetrokken tot het aspect van de "Diesseitigkeit".²⁾

In zijn hiervoor reeds geciteerde artikel stelt Wielenga, dat "de grondvragen van het menselijk leven, de problemen van schuld en dood en van de zin van het leven" onuitroeibaar blijken te zijn. Bij sommige marxisten is een bijna religieus

1) Men kan zich afvragen in hoeverre hier ook een verschil in geschiedenis tussen b.v. Duitsland en Nederland in het geding is. Het lijkt erop dat de regeling van de godsdienstkwestie in Duitsland op de Rijksdag van Augsburg in 1555 de uniformiteit én isolering meer bevordert heeft dan het artikel in de Unie van Utrecht van 1579 dat ging dienen tot regeling van de godsdienst in de Republiek de Verenigde Nederlanden. In ieder geval leidde de wijze van toepassing van dit artikel, met name in de provincie Holland tot het naast elkaar bestaan van vele christelijke en andere groeperingen.

2) J.S.W., "om te beginnen", Wending juni, 1967.

te noemen belangstelling te konstateren.¹⁾ Dit dient men niet op te vatten als een vrijblijvende wereldbeschouwelijke interesse maar als een geëngageerde poging tot eigen plaatsbepaling; ook misschien als een uiting van wanhoop bij het zoeken naar de contouren van "de nieuwe mens".

"Auch die neue Gesellschaft wird ihre rein menschlichen Probleme und Krisen haben". . . . "Nicht verschwinden werden aus dem Herzen und dem Gewissen des Menschen die Versuchungen und Verführungen zur Unwahrheit, zu Betrug, Egoismus, Ehrgeiz und Machthunger".²⁾

De vaak tegengesteld gerichte oriëntatie van de gesprekspartners biedt alle mogelijkheden tot kortsluiting in de dialoog. Men kan dit slechts registreren en vooral hopen, dat christenen het belang van de dialoog met het marxisme niet in de eerste plaats zullen zoeken op het gebied van de wereldbeschouwing. Het zou met name jammer zijn indien zij zich in het gesprek met de marxisten lieten degraderen tot specialisten inzake "de laatste vragen". Want juist dan mag verwacht worden, dat de marxist op den duur zijn interesse in de dialoog zal verliezen. Het wordt tijd om tot enkele zeer voorzichtige konklusies te komen. Door de wat kritisch getinte notities hierboven zou men tot een pessimisme ten aanzien van de kansen tot een dialoog kunnen besluiten. Dat is echter niet de bedoeling. Deze opmerkingen moeten verstaan worden vanuit de nederlandse situatie, die wat betreft de dialoog met het marxisme gericht is op de TSSR en in mindere mate op de DDR. Dat is een wat eenzijdige oriëntatie, die nogal wat nadelen meebrengt. Een eerste konklusie zou dan ook kunnen zijn, dat het een zeer belangrijk verschil maakt of de marxistische gesprekspartner al dan niet uit een land komt, waar de communistische beweging de politieke verantwoordelijkheid draagt. De teleurstelling van enkelen over thematiek en kwaliteit van de dialoog kan voor een groot deel verklaard worden uit het feit, dat er steeds twee zaken door elkaar lopen: de dialoog van marxist en christen enerzijds en de verschillende politieke en maatschappelijke situatie van Oost en West anderzijds.

Het is onderhand een gemeenplaats geworden om te beweren, dat men moeilijke zaken vooral ook thuis of dicht bij huis behoort aan te pakken om elders tot succes te kunnen komen. In de nederlandse situatie betekent dat: een dialoog met nederlandse marxisten. Door de weinig florissante ontwikkeling van de officiële communistische beweging in Nederland is dat een niet zo relevant voorstel. Ook de opmerking, dat er buiten de cpn ook nog marxisten zijn, maakt de zaak maar weinig beter. In het westen als geheel liggen er meer kansen, die gedeeltelijk b.v. in Frankrijk en Italië reeds aangegrepen zijn. Vanuit een dergelijke gerichtheid zal er op den duur een vruchtbare bijdrage aan de dialoog - ook in socialistische landen - geleverd kunnen worden. Een tweede konklusie zal toch voorlopig nog moeten luiden: de dialoog naar b.v. Tsjechisch model is niet zonder meer geschikt voor eksport. Dat betekent niet, dat de christen uit het westen er zich aan moet onttrekken, maar wel dat hij daarbij de grootst mogelijke bescheidenheid en te-

1) Milan Machovec, Der Sinn des menschlichen Lebens; in: Disputation zwischen Christen und Marxisten, herausgegeben von Martin Stöhr, München, 1966, p. 75 ev.

2) Josef L. Hromádka, An der Schwelle des Dialogs zwischen Christen und Marxisten, Frankfurt am Main, 1965, p. 78.

rughoudendheid zal moeten betrachten.

Een laatste en vrij uitvoerig citaat diene ter illustratie van de mogelijkheden tot een dialoog met het marxisme in het westen. R. Garaudy, één van de prominente marxistische theoretici in Frankrijk, vat de stand van zaken als volgt samen:

"Wir haben es schon gesagt, aber wir wiederholen es noch einmal, denn das ist das Wesentliche: In der Masse, wie in den christlichen Massen der Druck immer stärker wird, jede theologische Einmischung im Bereich der Wissenschaften abzulehnen, um in technischen und wissenschaftlichen Fortschritt nicht eine Versuchung Satans, sondern eine legitime Bestätigung der Macht und der Größe des Menschen zu sehen, die Klassenhierarchie und die Soziale Ungleichheit nicht mehr als eine zur Busse für die Sünde von Gott gewollte Einrichtung heilig zu halten, das Privateigentum an den Produktionsmitteln nicht als eine notwendige Garantie für die Freiheit des Menschen anzusehen, nicht mehr den Bannfluch gegen den Sozialismus und den Kommunismus zu schleudern, sondern in ihnen vielmehr eine Organisationsform der sozialen Verhältnisse anzuerkennen, die dem Kapitalismus überlegen ist, die Liebe zum Leben, zum Wissen, zum Glück nicht mehr als verdächtige Sinnenlust zu betrachten - in der Masse, wie diese Strömung unter den christlichen Massen stark genug sein wird, um die Umarmung der ökonomischen und politischen Mächte, die das Schicksal der Kirche an das ihrer Privilegien ketten, zu lockern und aufzulösen, ist uns eine ungeheure Perspektive für den gemeinsamen Kampf und die gemeinsame Arbeit eröffnet". 1)

Ter afsluiting van deze notities volgen enige opmerkingen naar aanleiding van dit citaat. In de eerste plaats zouden we er goed aan doen de stellingen van Garaudy als een oproep en opdracht aan de christenen te aanvaarden. Natuurlijk zullen velen, die het gesprek met het marxisme willen, het wel zo ongeveer met Garaudy eens zijn. Maar als het daarbij blijft, komt het niet tot een werkelijke dialoog. Wil men de dialoog tussen marxisten en christenen meer doen zijn dan het uitwisselen van gedachten en het gesprek tussen enkele personen, dan zal er b.v. in de christelijke gemeente nog heel wat dienen te veranderen. De opdracht aan de christen bestaat niet in de laatste plaats uit het aandurven en het aangaan van de interne dialoog!

In de tweede plaats moet er meer aandacht komen voor het doel van de dialoog. Garaudy noemt de socialistische maatschappij "überlegen", beter. Het is hoog tijd, dat op dit punt enige klaarheid komt. Want hierbij gaat het om de kern van de zaak: de politieke doeleinden en de gemeenschappelijke inzet daarvoor. Voor welke veranderingen, revoluties hebben wij ons in te zetten en wat zijn de wegen die we daarvoor gaan moeten? Het zijn deze en soortgelijke vragen, die in het gesprek met marxisten uit west en oost aan de orde moeten komen. Moet de gesprekspartner uit het westen zich in een socialistisch land "unterlegen" voelen? Is hij afkomstig uit een maatschappij, die minstens één stap achter is; die de revolutie tot nu toe gemist heeft? Soms zou je geneigd zijn om te zeggen: "Was het maar waar". Maar zo duidelijk liggen de modellen en voorbeelden voor ons zeker niet voor het oprapen. Vele christenen hebben - in de dialoog met marxisten - wel het één of ander socialistisch maatschappijbeeld als ideaal voor ogen, maar daarom zien ze

1) R. Garaudy, Die Besinnung auf das Wesentliche bei den Marxisten; in: Garaudy/Metz/Rahner, Der Dialog oder Ändert sich das Verhältnis zwischen Katholizismus und Marxismus? Rowohlt 1966, p.116 und 117.

nog niet uit naar de revolutie en de geschiedenis daarvan naar het sowjet-model. Zeker zijn er in de socialistische landen verbeteringen bevochten. Men zie daarvoor b.v. slechts de mogelijkheden tot studeren aan hogeschool en universiteit. Maar zijn deze verbeteringen meer dan graduele? Revolutie of geen revolutie maakt in bepaalde opzichten maar bedroefd weinig verschil. De verschillende maatschappijstructuren van oost en west hebben in hun resultaat t.o.v. de positie van de individu veel, te veel gelijkenis: burokratie, vertechnisering etc. Anderzijds zal het wel waar zijn, dat naar structuur oost en west nog niet rijp zijn voor een dialoog.¹⁾ Hierboven werden de mogelijkheden, die er niettemin voor een dialoog gekomen zijn mede toegeschreven aan de politieke ontspanning.²⁾ Men zou ook kunnen stellen, dat de grote tegenstanders, het oostelijk en het westelijk blok, elkaar gevonden hebben in hun rijkdom en de verdediging daarvan tegenover de minder bedeelde rest van de wereld. Het vietnamese volk dreigt daaraan koelbloedig opgeofferd te worden. Een laatste konklusie zou kunnen zijn: In de dialoog van christenen en marxisten zal men moeten komen tot een wantrouwen en verwerpen van de bestaande verhoudingen in de wereld. De onmisbare basis om dit werkelijkheid te maken zal ook gezocht moeten worden in de interne dialoog binnen respectievelijk christendom en marxisme.

1) Dr. W. Banning, *Confrontatie tussen Oost en West*, Utrecht, 1965.

2) Zie hiervoor p. 343.

HET GESCHIEDENISONDERWIJS IN DE LAGERE KLASSEN

Dr P. van der Meulen

Toen ik, in een viertal artikelen (gepubliceerd in *Kleio* 8, no. 1, 2 en 3) geschreven heb over de exemplarische methode, was ik genoodzaakt mijn aandacht in hoofdzaak te bepalen bij het onderwijs in de hogere klassen. Wanneer ik me daarin ook heb bezig gehouden met de lagere leerjaren, geschiedde dat terloops. Mag ik, door aldus te werk te gaan, een exemplum heten van wat wij, geschiedenisleraren, in het algemeen doen? Want gaan we er niet nagenoeg altijd met Solon van uit dat we vooral "op het einde van alle dingen" moeten letten? Dat het de meest klemmende vraag is wat de leerlingen bij het verlaten van de school dienen te kennen en te begrijpen? En dat we daarom, wanneer bijvoorbeeld de stof over de verschillende leerjaren verdeeld moet worden maar toch ook wanneer we ons rekenschap geven van de wijze waarop die stof moet worden behandeld, onze plannen "met terugwerkende kracht" opstellen? De hoogste klassen, de eindexameneisen werpen voortdurend hun schaduw achteruit. En omdat die schaduw in de lagere klassen dikwijls een donkere, ja zelfs een sombere moet heten, kan men terecht de vraag stellen of het wellicht aanbeveling zou verdienen in didactisch opzicht in zover ook eens chronologisch te werk te gaan dat wij zouden beginnen waar wij als historici geacht worden dat te doen: bij het begin.

Terloops, ik herhaal het met een zekere nadruk omdat het mijn geweten ontlast, heb ik dat al gedaan. En wanneer ik nu uitsluitend over die lagere klassen ga

schrijven wil ik toch eerst herhalen wat ik daarover reeds te berde heb gebracht. Niet, u zult dat van mij willen aanvaarden, om het typische oude-heren-genoege te smaken van het zichzelf citeren, maar wel om in het vervolg van dit artikel te kunnen aanknopen bij wat als bekend mag worden verondersteld.

Kort samengevat dan kwam mijn betoog hierop neer dat ons onderwijs de jongere leerlingen enerzijds overschat en anderzijds te laag aanslaat. Het overschat de jongens en meisjes van deze leeftijd wanneer het er van uit gaat dat ze, gelijk met de leerlingen van de hogere klassen al wel het geval is of zijn kan, de universalia en abstracta kunnen hanteren die voor de wetenschappelijke geschiedbeoefening nu eenmaal de noodzakelijke hulpmiddelen zijn om de schier oneindige verscheidenheid der concrete zaken enigszins overzichtelijk te maken, als de categorieën van het ordenen, beschrijven en op elkaar betrekken; het onderschat hen echter wanneer het de stelling poneert dat zij zich slechts wat "apperceptiemateriaal" kunnen toeëigenen dat later, in de hogere klassen, zo uitstekend te pas zal komen. En daarom schijnt het dringend gewenst nu eens precies te vernemen wat een leerling in een bepaalde fase van zijn ontwikkeling kán begrijpen, waarnaar in een gegeven stadium van zijn groei zijn belangstelling kán uitgaan. "Ik geef toe", heb ik geschreven, "dat die vragen nog bij lange na niet bevredigend beantwoord zijn. Maar een ervaren leraar weet daar zo langzamerhand door trial and error toch wel iets van en het op ons gebied begonnen psychologisch onderzoek kan er nog heel wat meer over vertellen".

Daarbij heb ik het toen gelaten. Maar wanneer ik nu een poging ga ondernemen de vraag te beantwoorden wat dat psychologisch onderzoek ons dan wel kan mededelen, los ik tegelijk mijn - op de laatste didactiek-conferentie aan de voorzitter afgelegde - belofte in, een artikel te zullen schrijven over Waltraut Küppers. In haar boek (Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts, Bern, 1961) zullen we immers vooral naar het antwoord op de gestelde vraag moeten zoeken.

Het lijkt me, om te beginnen, nuttig er nota van te nemen dat de schrijfster haar boek een bijdrage noemt tot de "Unterrichtspsychologie". De "Unterrichtspsychologie", daar kunnen we dan immers rekening mee houden, is een betrekkelijk jonge wetenschap. Ze is eigenlijk nog maar pas in het laatste decennium tot ontwikkeling gekomen, als een onderdeel van de pedagogische psychologie. Maar terwijl de pedagogische psychologie zich tot nu toe vooral heeft bezig gehouden met bijvoorbeeld functioneel psychologische vragen (zoals wat wij dienen te verstaan onder oplettendheid en geheugen) of aandacht heeft geschonken aan sociaal psychologische factoren (waartoe de dynamiek in de wisselwerking der verhouding van de leerlingen onderling en die van de leraar tot de leerlingen mogen worden gerekend) tracht de "Unterrichtspsychologie" allereerst vast te stellen hoe de relatie van de leerlingen in hun verschillende ontwikkelingsfasen tot de inhoud van het onderwijs is. De relatie te bepalen van de leerlingen in hun verschillende ontwikkelingsfasen tot de inhoud van het vak geschiedenis is wat Waltraut Küppers in het door haar verrichte onderzoek heeft trachten te doen.

De schrijfster vertelt in haar boek hoe zij en haar medewerkers-want men kan tegenwoordig soortgelijk werk niet meer alleen verrichten - hun resultaten hebben verkregen. Behalve in het verrichten van algemeen "veldwerk" (in de vorm van

lesuren met vastgestelde themata in een groot aantal klassen van verschillende scholen gegeven en daarbij aanknopende klassegelassen) bestond hun taak bijvoorbeeld in het bestuderen van ongeveer 1400 opstellen, over dezelfde onderwerpen opgegeven, bijna 1300 ingevulde vragenlijsten met ten naastenbij 4000 antwoorden en een poging deze, langs empirische weg verkregen gegevens psychologisch te verklaren. Het spreekt haast wel vanzelf dat ook anderen, voordat Waltraut Küppers aan het werk is getogen, op dit terrein exploraties hebben verricht,¹⁾ maar men kan vaststellen dat het voordien nimmer zo breed en systematisch is geschied. U zult in het boek veel, uitermate belangwekkend materiaal bijeenverzameld vinden en een groot aantal overzichtelijke kurven en statistieken aantreffen. Natuurlijk is het telkens nodig er zich rekenschap van te geven dat zij over Duitse scholen, het Duitse onderwijs en Duitse kinderen spreekt maar met enige kennis van de verschillen tussen Duitsland en Nederland op dit gebied kan men toch de door haar vastgestelde feiten zonder al te veel moeite naar 's lands gelegenheid verdietsen. En hoe gewenst het ook mag heten in ons land althans een aanvullend onderzoek in te stellen, een aantal door haar onderzoek verkregen inzichten is zo duidelijk dat wij daar, in afwachting van dit completerende research- (of moet ik schrijven resörch) werk, alvast ons voordeel mee kunnen doen.

Ik zal niet proberen een samenvatting te geven van haar boek (waarvan de rijke inhoud al omgekeerd evenredig aan de beknopte omvang is) maar het lijkt me wel nuttig u mede te delen wat leerlingen die ongeveer zo oud zijn als de jongens en meisjes die bij ons hun intrede op de middelbare scholen doen, naar in Duitsland gebleken is, in het geschiedenisonderwijs kan interesseren en wat zij van de inhoud ervan kunnen begrijpen. Ik stel mij voor vervolgens na te gaan welke veranderingen zich dan al spoedig voltrekken. Ik wil me daarbij in hoofdzaak beperken tot de geconstateerde resultaten zonder me te verdiepen in de psychologische verklaring die u, desgewenst, zelf gemakkelijk in haar boek kunt nalezen.

Welnu dan, het genoemde onderzoek heeft uitgewezen dat voor ongeveer 12-jarige leerlingen "affine" en dat wil zeggen gemakkelijk toegankelijke, binnen hun psychische horizon liggende stof is:

- a) de historische persoonlijkheid
- b) de actie, de handeling, de gebeurtenis
- c) de concrete, tastbare of aanschouwelijke werkelijkheid, de "dingen" in al hun bijzonderheden alsook de veranderingen die zij in de tijd ondergaan
- d) mythisch magische (ook religieuze) ervaringen en processen en eenvoudige zedelijke beslissingen.

"Diffuge" en daar moet onder worden verstaan moeilijk toegankelijke voor deze leeftijd ernstige belemmeringen opwerpende stof wordt daarentegen gevormd door:

- a) regerings-, maatschappijvormen en grotere groepsverbanden,
- b) staatkundige en politieke samenhangen.

1) Kurt Sonntag, Das geschichtliche Bewusstsein der Schüler, Erfurt, 1932
Heinrich Roth, Kind und Geschichte, München, 1955.

Het verhaal dat we in sommige leerboeken aantreffen van de vier jongens uit Montignac, die er in 1940 samen met hun hond op uittrokken en een van de belangrijkste prehistorische grotten ter wereld ontdekten moet dus affine stof zijn, omdat hier, wat men mededelen wil aan handelende personen gebonden is, omdat in dit verhaal veel concrete bijzonderheden verteld kunnen worden over een aanschouwelijk te maken werkelijkheid en omdat het jeugdige gehoor kan worden geconfronteerd met magisch-religieuze ervaringen uit de voorgeschiedenis. Diffuug moet echter heten een uit een ander veelgebruikt leerboek willekeurig gekozen gedeelte dat luidt: "Aan het hoofd van de Spartaanse staat stonden in naam twee koningen. Ze waren voornamelijk legeraanvoerders. De staatsmacht berustte bij de vijf ephoren gekozen door de volksvergadering die overigens weinig te zeggen had. Sparta was een streng aristocratisch geregeerde republiek. Volgens de overlevering zou Lycurgus + 900 v. C. de staatsinrichting hebben geregeld". Klopt dit met uw ervaringen?

Nu verandert er in de gerichtheid der belangstelling van de leerlingen gedurende het eerste schooljaar niets. In de eerste klas - en trouwens nog geruime tijd daarna (tot op + 16-jarige leeftijd) - komt er dus geen wijziging in hetgeen hier als affine en diffuse stof vermeld staat. Maar het beeld dat de leerlingen zich vormen van de objecten waarop hun belangstelling is gericht, verandert op + 13-jarige leeftijd, bij hun intrede in de puberteit, wel. (Ik ben gedwongen de grenzen wat grof te trekken, omdat zich gelijk bekend de overgang naar een volgende groeifase bij de ene leerling vroeger aftekent dan bij de andere). In dat beeld komt namelijk meer diepte. Terwijl eerst als het ware alles in een plat vlak wordt gezien, komt er nu een dimensie bij. Het door Waltraut Küppers verzamelde materiaal is ook ter adstructie van deze stelling uitermate overtuigend.

In de opstelletjes die door alle aan het onderzoek deelnemende kinderen over enkele historische figuren zijn geschreven, valt bijvoorbeeld op dat + 12-jarigen niet veel meer doen dan het geven van een opsomming van wat deze historisch personen deden en zeiden terwijl + 13-jarigen er de redenen en motieven bij trachten te vermelden. "Luther", aldus een 12-jarige leerling, "vertaalde de bijbel". Een 13-jarige leerling schrijft "Luther vertaalde de bijbel met de bedoeling dat ieder zelf zou kunnen lezen wat God van hem verlangt". (Luther was in de klas niet behandeld, men kan dus niet aannemen dat hier een uitspraak van het boek of de leraar werd gereproduceerd). Verder zijn voor + 12-jarigen historische anecdoten feiten of uitspraken zonder meer die aan de opsomming van wat de door hen beschreven personen gedaan of gezegd hebben, worden toegevoegd. Zo vertelt een leerling van 12 jaar dat Bismarck graag een sigaar rookte in een vergadering waar ook Oostenrijk vertegenwoordigd was. Voor de + 13-jarigen vormt de anecdoten reeds een illustratie van bijvoorbeeld een karaktereigenschap of een levenshouding. Zij vertellen dat in de zojuist genoemde vergadering de Oostenrijkse afgevaardigden rookten en de vertegenwoordigers van de Duitse staten niet, omdat hun landen kleiner waren. "Daarom haalde Bismarck ook een sigaar te voorschijn en liet hij zich zelfs door een Oostenrijker vuur geven".

Het is alsof uit het verlangen van de + 12-jarige tot intuïtief begrijpen zich een discursief, kritisch nadenken over personen en gebeurtenissen gaat ontwikkelen.

Daarbij, dat wordt al evenzeer uit het geboden materiaal duidelijk, wordt er meer samenhang gezien tussen mensen en gebeurtenissen of tussen mensen onder elkaar en gebeurtenissen onderling. Ten dele krijgen de leerlingen er zelfs al begrip voor dat de daad van een mens of dat de gebeurtenis gevolgen heeft voor latere tijden gelijk het hun ook duidelijk gaat worden dat die daden en gebeurtenissen het gevolg kunnen zijn van wat zich in vroegere perioden heeft afgespeeld; dat, met andere woorden, uit het verleden het heden is gegroeid zoals ook de toekomst van het nu afhankelijk is. We kunnen hen zo langzamerhand rijp achten voor het maken niet alleen van dwars- maar ook van lengtedoorsneden. En ook dit laat Küppers boek ons zien. "In Duitsland, Italië, Spanje en Rusland leefden in dezelfde tijd dictators". (Dwarsdoorsnede). "Hitler was kanselier zoals Adenauer nu". (Lengtedoorsnede). Het is alles natuurlijk nog zeer primitief maar omdat ook deze uitspraken geen overhoorde antwoorden van behandelde perioden zijn, tonen zij de denkmogelijkheden van deze fase met betrekking tot de historische stof. Zover, dat ze, hetgeen onder diffuse stof staat opgegeven, nu al zouden gaan begrijpen, komen ze, gelijk gezegd, intussen niet. Tot soortgelijke abstracties hebben kinderen van deze leeftijd nog geen toegang. Waltraut Küppers, die, zoals ik schreef, de door haar verkregen gegevens ook psychologisch verklaart, wijdt dit aan het feit dat ze niet genoegzaam in relaties vermogen te denken. Het niveau van de abstractie en de reflectie, van het abstracte denken in betrekkingen, beginnen ze pas op + 16-jarige leeftijd te bereiken.

De didactische en methodische consequenties van het onderzoek vindt men in het besproken boek niet. De schrijfster (ze heeft ook waarlijk wel genoeg gedaan!) laat het bij enkele algemene aanwijzingen. Zo legt ze er de nadruk op dat uit haar onderzoek nog eens duidelijk gebleken is, dat de geschiedenisonderwijs op de middelbare scholen iets volstrekt anders moet zijn dan het populariseren van de resultaten van het wetenschappelijk onderzoek. Het kernvraagstuk voor het middelbaar onderwijs schijnt haar het didactische probleem van het transponeren, van het zodanig omzetten van de stof dat ze op de verschillende ontwikkelingsniveaus van de leerlingen begrepen kan worden. De school laat, zou men kunnen zeggen, in overeenstemming met de groeifase der leerlingen, verschillende opvattingen der geschiedenis toe. En daarom is het een verantwoord en honorabel bedrijf bijvoorbeeld abstracties te concretiseren en generalisaties te individualiseren, wanneer dat voor het doen begrijpen ervan noodzakelijk is.

Nu zou ik me kunnen voorstellen dat een ervaren docent de door Waltraut Küppers verkregen uitkomsten niet bevreemden. Hij kan er immers ook vrij nauwkeurig van op de hoogte zijn hoe het met de leerlingen gesteld is. Zou het aantal opstel-letjes dat hij gedurende zijn loopbaan heeft moeten lezen en het aantal antwoorden dat hij heeft dienen te beoordelen geringer zijn dan het in het onderzoek vermelde? Is het al verder niet zijn dagelijks werk zich door woord en wederwoord en door observatie van duidelijk waarneembare of vaag voelbare reacties van de klas voortdurend te vergewissen van de betoonde belangstelling en het aanwezige begrip? Een doorgewinterde leraar, die voortdurend soortgelijk materiaal ter beschikking staat als Waltraut Küppers bij haar onderzoek heeft verzameld, moet het met haar eens zijn indien zij de juiste conclusies uit haar gegevens heeft getrokken.

Als dit zo is, kan het toch nuttig zijn van de resultaten van haar werk kennis te nemen. En wel omdat dit onderzoek hem kan bevrijden van een slecht geweten. Want is het niet zo dat velen onzer, die eigenlijk altijd wel geweten hebben dat we ons onderwijs zo zouden moeten inrichten dat we, door "affine" stof te behandelen, onze leerlingen spontaan toegang zouden geven tot hetgeen van de geschiedenis binnen de grenzen van hun belangstelling en begrip ligt, zich daar als vakhistorici voor generen? Nu ja, zo schijnen we te denken, zo kunnen we dan wel eens te werk gaan bij wijze van toegift of ter onderbreking van een wel heel moeilijk gedeelte of gedurende het laatste uur voor de vakantie, maar, aldus lesgevend doen we toch aan de praktijk ongeoorloofde concessies. Het geschiedenisonderwijs in de lagere klassen immers moet in ietwat gepopulariseerde vorm bieden wat het geschiedenisonderwijs in de hogere klassen aan abstracta en universalia presenteert zoals het geschiedenisonderwijs in de hogere klassen naar het beeld en de gelijkenis van de colleges aan de universiteit moet worden gevormd.

Ik zou graag, ter verdere ontlasting van het overigens respectabel nauwgezette wetenschappelijke geweten van vele collega's de pastorale taak op mij willen nemen in een volgend artikel te beschrijven hoe enkele auteurs van buitenlandse leerboeken bewust of intuïtief de didactische gevolgtrekkingen uit Küppers onderzoek gemaakt hebben die zijzelf, gelijk gemeld, niet meer uitvoerig heeft omschreven. Ik hoop u ervan te overtuigen dat ze daarbij de geschiedeniswetenschap allerm minst te kort hebben gedaan.'

HET ONDERWIJS IN MAATSCHAPPIJLEER EN GESCHIEDENIS IN ZWEDEN

Dr M. B. van der Hoeven

In het bulletin *Civisme européen* No. 9 van oktober 1967 (een uitgave van het Centre européen de la Culture te Genève) komt een beschouwing voor over het in de titel genoemde onderwerp. De politiek van de Raad van Europa schrijft voor, dat de aandacht van alle lidstaten gevestigd moet worden op nieuwe ideeën, methoden en technieken door iedere staat, die deze nieuwe ideeën enzovoorts toepast. Hier vinden we een neerslag van een conferentie van Elseneur, waar de Scandinavische landen bovenstaand probleem behandelden. Er werd een inleiding gehouden door Ostlund uit Zweden.

Ik vond de gedachten van Ostlund zo belangrijk dat ik ze graag aan alle collega's doorgeef. Daarbij bedenke men dat de Zweedse Middelbare School het vak Maatschappijleer voor drie klassen voorschrijft, de laatste drie jaar.

Ostlund begint met het constateren van het rechtstreekse verband tussen geschiedenis en maatschappijleer. Maatschappijleer kan slechts gegeven worden in het historische kader. "De lessen in de eigentijdse geschiedenis en die over de betekenis van de moderne maatschappij moeten gecombineerd gegeven worden", Dat is het uitgangspunt.

De geschiedenis behandelt de politieke, sociaal-economische en culturele ontwik-

kelingen; de maatschappijleer is evenzeer een studie van politieke problemen. Zij heeft speciaal betrekking op de juridische aspecten van de politiek, de werkmethode van de politieke lichamen, zowel van de staat als van de lokale gemeenschappen. Daarbij komen automatisch brokstukken van juridische aard naar voren, noties van het burgerlijk recht, dat de relaties tussen de burgers regelt. Niet alleen wat de inhoud, ook wat de methode betreft is er een rechtstreeks verband; de genetische verklaring van de moderne maatschappij predomineert. De instituten en hun activiteiten moeten gezien worden als de resultaten of anders gezegd de laatste fase van een historische ontwikkeling. Alles wat existeert behoort in zeker opzicht tot het verleden. De evolutie brengt een scheiding tot stand tusser de geschiedenis an sich en de maatschappijleer.

Na deze inleiding poneert Ostlund de stelling: En toch moet maatschappijleer een zelfstandige plaats krijgen in het totale lesprogramma. De ontwikkeling van het vak maatschappijleer liep parallel met de politieke ontwikkeling. Dit vak maakte een grote stap naar voren met de komst van de democratie. De invoering van het algemeen kiesrecht bracht noodwendig mee dat de leerlingen geprepareerd moesten worden op hun rechten en plichten, dat zij de lichamen moesten kennen, waarvoor zij de leden kozen. Men wilde de leerlingen zo dicht mogelijk brengen bij de situatie, waarin zij zich spoedig zouden bevinden. Wat onderwees men? Men gaf een exposé van de structuur en de organisatie van de staat en de gemeente, van de openbare werkzaamheden. Zo was, grosso modo, de situatie tot ongeveer 1940. Na 1940 sneed men openlijk het debat aan over de inhoud, de methode en het statuut van de maatschappijleer. En wel ideologisch en pedagogisch. De pers vestigde de aandacht op de defensieve houding, welke een democratische staat wel moest innemen tegenover totalitaire ideologieën. Het gebrek aan geloof in de democratie - zoals in de jaren 1930-1940 tot uiting kwam - moest uitgebannen worden en daarom moest men overgaan tot het expliciet onderwijzen, hoe een democratie functioneert. Maatschappijleer moest een diepere en vollere inhoud krijgen en een variabele aanpak. Niet alleen in de pers en in politieke kringen kwam het debat op gang (waar blijft de belangstelling van de Nederlandse pers op dit punt?), maar ook de leraren verdiepten zich in de materie. De kritiek richtte zich op het programma, de methode en de scholing der leraren.

Wat het programma betreft wees men op het gevaar van een te zware gerichtheid op de constitutionele kennis. Men kwam daardoor te snel tot het memoriseren van bestuurslichamen en ministeries. Met name gold dat voor Zweden. Tocqueville mocht van de Engelse constitutie zeggen: "Zij bestaat nauwelijks", de Zweedse berustte op een groot aantal gewoontes en conventies, zo'n groot aantal, dat de studie van het constitutionele recht weinig belangstelling vond. Veel nieuwe zaken, zoals de invloed der grote organisaties, de politieke partijen en de pressiegroepen, kwamen niet eens aan de orde. Zo kwam men tot de conclusie dat het programma gelimiteerd moest worden. Het was beter dat de leerlingen enige notie kregen van de grote problemen die leefden in de moderne maatschappij, zodat zij in staat waren "te begrijpen wat zij in de dagbladen en tijdschriften lezen". Daarom moesten allereerst ook economische problemen geïncorporeerd worden. De leerlingen moesten zo ver gebracht worden dat zij de economische politiek van hun land

konden volgen. Zij moesten vertrouwd raken met wat er economisch vastzat aan de sociale politiek, het onderwijs en de defensie. De horizon der leerlingen moest verlegd en verbreed worden naar het actuele, ook internationaal.

Samenhangend met het programma kwam vanzelf ook de methode aan de orde. Alleen de genetische methode kon de leerlingen de moderne maatschappij doorzichtig maken. Hoe kon men bijvoorbeeld de rol van de grote organisaties in de maatschappij verklaren? Door het analyseren van de vormen van activiteit, door deelname aan enquêtes, door beschrijving van loononderhandelingen, en eveneens van de invloed der partijen op de politiek. Zo beschreef men vroeger louter descriptief de ontwikkeling van het syndicalisme vanaf 1880. Moet daar niet op volgen een inzicht in de essentiële kwesties van vandaag? Niet altijd behoeft men tot historische vergelijkingen te komen. Is voor de inflatie van 1950 en later inzicht nodig in de inflatie van 1750?

De conclusie was dat men meer aandacht moest besteden aan de functie dan aan de organisatie, zoals die historisch gegroeid was. Wat een parlementaire commissie doet is belangrijker dan hoe zij is samengesteld. In Zweden helt men er toe over bij vrijwel alle onderwerpen uit te gaan van een dagblad of een speciale brochure. Men hecht aan deze functionele methode veel waarde.

Wat tenslotte de scholing der leraren betreft kwam men tot de conclusie dat, wie maatschappijleer wil onderwijzen een academische studie voltooid moet hebben in de geschiedenis met politieke wetenschap en economische politiek als bijvakken. Om de studie niet te zwaar te maken werd die van de politieke wetenschappen sterk bekort. Er werd een commissie ingesteld voor de oplossing van een hervorming van het systeem, zowel bij de universiteit als bij het M.O. Zij heeft inmiddels haar werk beëindigd.

De geschiedenis en de maatschappijleer zijn in het rapport vanuit zeer verschillende hoeken benaderd. Allereerst had men door een uitgebreide enquête onder alle bevolkingsgroepen vastgesteld dat de kennis der leerlingen bij het verlaten der school wat de maatschappij betrof veel te steriel was en grote lacunes vertoonde. Vergeleken met andere vakken waren de resultaten beslist onvoldoende. Vrijwel gelijktijdig hield men een onderzoek onder de leerlingen en daaruit bleek, dat de meesten een diepergaande behandeling der maatschappelijke problemen wensten, maar dan speciaal van de actuele problematiek.

Als eerste principe van het nieuwe programma (dat 1 september van dit jaar is gestart) is vastgesteld, dat men een klein aantal (Ostlund sprak over het kleinst mogelijke aantal!) onderwerpen moet behandelen maar dan geïntegreerd over enkele disciplines. Zo werd de fysische geografie gecombineerd met verschillende objecten der natuurwetenschappen; de culturele geografie werd een onderdeel van maatschappijleer. Een gevolg was dat geschiedenis een belangrijker rol kreeg toebedeeld dan in het oude programma. Het moest niet alleen zijn een zuivere historische behandeling van de politieke en sociaal-economische geschiedenis maar veel meer de geschiedenis der ideeën, een cultuurgeschiedenis in de ruimste zin des woords.

Om in academische termen te spreken moest maatschappijleer in haar nieuwe vorm omvatten politieke wetenschap, politieke economie (iets anders gericht dan

economische politiek), economische aardrijkskunde, statistiek en sociologie. Maar principieel werd vastgesteld dat het vak niet geordend zou worden volgens abstracte afbakeningen, bij het wetenschappelijk onderwijs verplicht. Om een voorbeeld te noemen: De agrarische politiek bestaat niet uit een weinig politieke economie, een weinig sociologie, een weinig politiek, alle wetenschappelijk streng gescheiden, maar eenvoudigweg als agrarische politiek en op deze grondslag is het gehele programma vastgesteld.

Kort gezegd, het programma wil dat onderwijs gegeven wordt in de actuele problemen van het land in verband met de internationale relaties om zo de leerlingen die kennis te verschaffen dat zij de problemen, waar zij straks mee geconfronteerd zullen worden, kunnen aanvaatten.

De inhoud zal moeten worden gezien in drie samenwerkende fasen: verzamelen van feitenkennis, analyse en discussie. Dat betekent dat men de leerlingen allereerst een zekere bagage als feitenkennis geeft, vervolgens leert die kennis te analyseren en combineren. Nemen we als voorbeeld weer de agrarische politiek. Dan moeten we beginnen op descriptieve wijze de totale structuur van de agrarische politiek te geven, meestal mondeling, tenzij een werkelijk bevattelijk schriftelijk overzicht bestaat. Daarna zal men moeten overgaan tot de economische theorie, noodzakelijk om de agrarische politiek te doorzien, en tenslotte deze gegevens situeren in de context van de economische politiek en de parlementaire situatie. Dikwijls wordt de tegenwerping gehoord dat de leerlingen té veel moeten kennen en dat zij de samenhang uit het oog zullen verliezen. Dan legt men te veel de nadruk op de kennis; het onderwijs moet gericht zijn op "het scheppen van een staat van voorbereiding", het scheppen van een denk- en werkhouding meer dan het memoriseren van een door anderen bewerkt totaalbeeld. De maatschappij evolueert zo snel dat, wat zij dit jaar leren spoedig geheel verleden tijd is.

Daarom concentreert het onderwijs zich op de analyse om de leerlingen te wennen aan een kritisch beoordelen, zodat zij ook de later in de maatschappij optredende feiten en situaties kritisch kunnen beoordelen.

Na 1945 is bij de problematiek van het eigen land de internationale samenwerking een der kernproblemen geworden. Na 1945 is de maatschappijleer principieel internationaal georiënteerd geworden. Daarom begint men met de studie van de economie, de bevolking en de sociale voorwaarden om een algemeen overzicht te verkrijgen. Natuurlijk kunnen niet alle aspecten beschouwd worden en men begint dan ook met twee landen, liefst twee met een verschillende economische structuur en op verschillende hoogte van ontwikkeling. Interessant is het deze problemen vergelijkend te bestuderen, bijvoorbeeld in Amerika, Rusland, eigen land en een onderontwikkeld land uit Afrika of Azië.

Wat de methode betreft kunnen we de leerlingen het best inleiden naar aanleiding van een kwestie, die in de pers discutabel is gesteld, liefst een internationaal probleem (bijvoorbeeld de ontvoering van Tsjombe) om het probleem te analyseren en te generaliseren. Deze methode gaat uit van een nieuw genre materiaal: de pers of de monografie, de radio, de t.v., de film. De leerlingen ontvangen hun kennis niet langer alleen van de orerende leraar; zijn taak is de bronnen te organiseren. Daarbij is van onschatbaar belang de leerlingen statistieken te leren lezen en analyseren en evenzo diagrammen.

De maatschappijleer in deze vorm schijnt onafhankelijk te staan van de geschiedenis. Dat is slechts schijn, want de geschiedenis verschaft de genetische verklaring, die alleen doorzicht en inzicht in de problematiek kan geven. Men kan geen grens tussen beide vakken definiëren. Natuurlijk kan men niet zeggen dat alle historische data belangrijk zijn voor de kennis van de moderne maatschappij. Iemand heeft eens gezegd dat op het gebied der economie alles wat anterieur is aan Keynes tot het stenen tijdperk behoort. De geschiedenis dient slechts om de basis te verschaffen voor het verstaan van het historisch geworden in de maatschappij. Geschiedenis en maatschappijleer grijpen steeds weer in elkaar. Daarom is er bij het geschiedenis-onderwijs een accentverschuiving aangebracht. Tot de 19e eeuw staat de culturele geschiedenis voorop, daarna de politieke geschiedenis. Er is een jaar uitgetrokken voor de politieke, sociaal-economische geschiedenis van 1815-heden. In de hoogste klas zijn de leerlingen dus aangeland bij de eigen tijd; dan neemt de maatschappij de voornaamste taak over, plaatst de problemen in de historische context, waarbij gebruik gemaakt kan worden van de herinnering of verwezen naar het boek of de aantekening.

De maatschappijleer wordt gedurende drie jaar gegeven. De eerste twee jaar verschaft de geschiedenis de noodzakelijke kennis. Als de vakken door twee docenten gegeven worden vereist dat een zeer nauwe samenwerking. Zowel bij de geschiedenis als bij de maatschappijleer staat men voor het vraagstuk van de objectiviteit. Neemt men de contemporaine geschiedenis als studieobject dan staat men onherroepelijk voor verschillen van inzicht. Is dat inderdaad zo erg? Komen de leerlingen straks in een uniform geregelde maatschappij te leven met louter marionetten als bewoners? Laat alle controversiële kwesties rusten zeggen sommigen. Waarom zo'n doods onderwijs? Beïnvloedt de leraar door zijn passieve keus de leerlingen dan niet? Is zijn invloed door de eenzijdigheid dan misschien nog niet groter?

Men moet de leerlingen leren scherp te onderscheiden tussen de feiten en de waardering der feiten. Als we bijvoorbeeld de laatste rijksbegroting als uitgangspunt nemen kunnen we een breed gesprek openen over alle voors en tegens van de inflatoire politiek. Daarmee tonen wij onze leerlingen impliciet aan dat de wetenschap ons een gehele serie oplossingen aan de hand doet, die alle hetzelfde of bijna hetzelfde effect hebben maar geen enkele geleerde of politicus kan zeggen, welke van de oplossingen de beste is. De politieke partijen kiezen er een uit, die zij met oog op hun speciale wensen en doelstellingen de beste vinden. Deze keuze kan weer geanalyseerd worden in het klasgesprek. En zo belanden de leerlingen op het terrein waar geen vaste criteria bestaan en het inzicht, zo verworven, is de grote winst.

Het onderwijs moet dus laten zien:

1. de feiten;
2. de verschillende manieren om tot een oplossing te komen;
3. de gekozen oplossing analyseren;
4. geanalyseerd waarom bepaalde groepen tot bepaalde oplossingen komen;
5. laten zien dat er geen oplossing bestaat, die algemeen juridisch of logisch aanvaardbaar is.

Op deze manier hebben we de leerlingen de elementen laten zien voor het werken met maatschappelijke problemen. En de grote winst is dat men hen leert capabel te

zijn om samen te werken met mensen, wier ideeën en opvattingen verschillend zijn van hun eigen denkbeelden.

Samenvattend kan men zeggen: de geschiedenis vertelt hoe de zaken reëel waren in voorafgaande tijdperken, hoe de maatschappij is geëvolueerd en zich heeft ontwikkeld tot onze moderne maatschappij. Zij vertaalt de continuïteit van het menselijk leven, leert het antwoord geven op historische vergelijkingen.

Maatschappijleer moet leren hoe de maatschappij functioneert. Niet de historische maatschappij maar onze actuele maatschappij. Bij maatschappijleer gaat het over vragen als: Hoe functioneert het openbare organisme? Wat zijn de betrekkingen tot andere openbare fenomenen? Hoe zijn ze samengesteld? Wie regelt het bestaan ervan? Welke wetten spreken er over? Het is juist dit functionele karakter dat de maatschappijleer zo boeiend maakt, want alle leerlingen zullen straks medefunctioneren in die maatschappij.

In een annexe wordt tenslotte het programma voor het vak maatschappijleer gegeven. Daarbij valt nogal op hoe gedetailleerd men te werk is gegaan. Hier volgt het programma voor maatschappijleer:

EERSTE LEERJAAR

De volken der wereld

Verdeling der wereldbevolking; dicht- en dunbevolkte gebieden; variaties in de dichtbevolkte streken.

Structuur van de diverse bevolkingen.

Ontwikkeling van de bevolking; geboorte- en sterftecijfers; regionale verschillen.

Nieuwe verdeling der bevolking.

Vraagstukken in verband met dreigende overbevolking.

Bevolking van het eigen land

Structuur: sexe, leeftijd, burgerlijke staat, familieverhoudingen.

Chronologische en geografische veranderingen.

Beroepsbevolking, functioneel, sociaal en sociale mobiliteit.

Wereldeconomie

Agrarische sector; typen van produktie, voornaamste voedingsgewassen en textielgewassen.

Energiebronnen.

Lokalisatie van de industrie en de industriële produktie.

Enkele belangrijke industrieën en hun ontwikkeling.

Communicaties en haar ontwikkeling.

De internationale handel, voorwaarden voor handel, structuur van de handel in verschillende landen, douaneunies en gemeenschappelijke markten, handelswegen.

De economie van het eigen land tegen de achtergrond van de wereldeconomie.

Economische expansie

Industrialisatie en economische expansie.

Seriefabrikage.

Produktiviteit en rationalisatie.

Investeringspolitiek, onderzoek naar de voorwaarden en gevolgen.

Ondernemingsvormen.

Vergelijking tussen de economische expansie van een ontwikkeld en een ontwikkelingsland.

Opvoedingsproblemen

Problematiek van de opvoeding in verband met de economische structuur en de sociale verhoudingen in de maatschappij.

Opvoedingspolitiek en mogelijkheden van opvoeding.

Opvoeding van volwassenen.

TWEEDE LEERJAAR

Principes van de markteconomie.

De economische cycli.

Balans van vraag en aanbod en de verschillende samenstellende componenten.

Fixatie der prijzen en verdeling der bronnen

Begrippen van vraag en aanbod.

Kostprijsbepaling in een onderneming.

Prijsvaststelling bij een vrije concurrentie.

Belang van het prijsniveau en het mechanisme der prijzen voor de reglementering der produktie en de verdeling der hulpbronnen.

Beperking van de vrije concurrentie en het effect daarvan.

Economisch evenwicht

De markt: rol van het verbruik, belang van de besparing voor investeringen, factoren voor de bestemming der investeringen.

Arbeidsmarkt en lonen.

Nationaal product en besteding.

Geld- en kredietmarkt.

Economische expansie.

Buitenlandse handel

Internationale veranderingen van de handenarbeid.

Handelsbelemmeringen.

Balans van de inwisseling van goud en valuta.

Economische politiek

Onderwerp van de economische politiek, problemen van het in elkaar passen.

Probleem van het evenwicht gedurende de economische expansie.

Staatseconomie en markteconomie.

Problemen van de economische politiek.

Verschillende economische systemen.

Regionale studie

Diepgaande studie van de produktievoorwaarden in bepaalde landen, in het bijzonder rekening houdende met de bevolking, hulpbronnen voor de produktie, sociale organisatie en het economische systeem, de investeringspolitiek en de politieke voorwaarden.

DERDE LEERJAAR

Bevolking

Agglomeraties en groei der agglomeraties.

Interne verschillen der agglomeraties.

Urbanisatie

Uitgestrekte variabele gebieden; interne functie en inter-regionale betrekkingen.

Praktische inrichting, de gang der gebeurtenissen en de organisatie.

Problemen van de communicatie en ruimten voor herstel.

Problemen betrekking hebbend op de technische vooruitgang.

De maatschappij en nieuwe hulpbronnen; destructie van de grond, watervoorziening en waterverontreiniging.

Noodzakelijke fysische geografie voor de samenhang van de stadswerken en de inrichting van de stad.

De grondwet, politiek en politieke theorie

De juridische situatie van de inwoners van het land.

Belang van de ongeschreven constitutie.

Kiezers en politieke partijen.

Organisaties op semi-politiek gebied.

Pressiegroepen en de politiek.

Verscheidenheid van het begrip democratie. Verkiezingen.

Parlement, regering en administratie.

Gemeentebestuur.

Politieke condities en sociale problemen in minstens één ander land.

Vorming van de publieke opinie

Middelen tot informatie.

Propaganda.

Meningsvorming in de organisaties en groepen.

Beslissingen.

Democratie en dictatuur

Rol en vorm van de publieke opinie.

Hoe politieke beslissingen worden genomen en gecontroleerd.

Prealabele voorwaarden voor de democratie.

Internationale betrekkingen

Het scheppen van een collectieve veiligheid.

Het scheppen van een internationale rechtsorde.

Evenwichtspolitiek.

De landspolitiek in het licht van de legaliteit en de machtspolitiek.

Internationale economie

Karakteristieke principes van de Europese economie.

Evenzo van Rusland, Amerika en Azië.

Internationale economische samenwerking, handelspolitiek.

De grote markten.

Ontwikkelingshulp.

Algemeen overzicht van de studie

De studie van de sociale objecten is principieel descriptief. Zij geeft de leerlingen een relatief gedetailleerd overzicht van het eigen land en der omringende landen. Maatschappijleer heeft tot onderwerp de uitbreiding en intensivering van de kennis en de kwalificaties en de verbreding van de horizon. Alle onderwerpen moeten behandeld worden in een duidelijke context en in een theoretisch perspectief.

Ik meende goed te doen, nu maatschappijleer staat ingevoerd te worden - op de experimenteerscholen reeds ingevoerd is - de lezers van KLEIO op de hoogte te stellen van dit belangrijke Scandinavische experiment. Hoe meer bouwstenen worden aangedragen des te beter kunnen we gemeenschappelijk tot een verantwoorde opzet komen van dit nieuwe vak op onze scholen.

DISCUSSIONOTA "GESCHIEDENIS IN DE BRUGKLAS"

1. Inleiding: Sinds de didactiekconferentie 1966, waarin bovenstaand onderwerp v.w.b. het aspect van de beoordelingssystemen aan de orde werd gesteld (vgl. Kleio Didactica nr. 6, verkrijgbaar bij S. P. M. Verhey, Jacob Mosselstraat 65, Den Haag), heeft de Didactiekcommissie gewerkt aan de voorbereiding van een toen beloofde "Werkgroep Geschiedenis in de brugklas". Deze discussienota is bedoeld als mogelijk uitgangspunt voor de besprekingen in die werkgroep. Hij wordt echter ook in Kleio gepubliceerd, om in een discussie over dit onderwerp een bredere kring dan de werkgroep te betrekken.

2. Doel van deze nota

Deze nota wil geen uitgewerkt programma geven van een cursus geschiedenis in de brugklas, maar slechts een opsomming van de voorwaarden, waaraan onzes inziens voldaan moet worden om tot het samenstellen van een aan de doelstellingen van de brugklas beantwoordend programma te kunnen komen.

3. De voorwaarden

Er zijn, uitgaande van de doelstellingen van de brugklas voorwaarden t.a.v.

1. het onderwijzen,
2. het leren,
3. de globale programmering van het leerproces, welke uiteenvalt in:
 - a. het bepalen van het beginniveau van de leerlingen;
 - b. het bepalen van de doelen;
 - c. de leerpsychologische inzichten en de didactische werkvormen, die men nodig heeft om de leerling de gestelde doelen te doen bereiken;

- d. de keuze van de leerstof,
4. de vastlegging van de leergang (van leerdoel naar leerdoel, van les naar les), die het leerproces van beginsituatie naar doelen mogelijk maakt in de praktijk.

4. Voorwaarden t. a. v. het onderwijzen

Om gelijke beoordeling van leerlingen, zowel in een categoriale school (één schooltype) als in een scholengemeenschap (meerdere schooltypen tesamen, met in ieder geval gemeenschappelijk brugjaar) mogelijk te maken, moet men er voor zorgen:

1. dat de docenten, die in de brugklas geschiedenis lesgeven in een team samenwerken, waarbij een der docenten als teamleider optreedt;
2. dat er door de docenten, die in dit team samenwerken:
 - a. dezelfde leerstof wordt behandeld;
 - b. dezelfde lessen worden gegeven, in dezelfde volgorde en met dezelfde didactiek; de didactische werkvormen, en dus ook de leerstofkeuze en de samenstelling van het leermiddelenpakket moet het mogelijk maken dat leerlingen op verschillende niveaus verschillende programma's afwerken;
 - c. dezelfde proeven worden gebruikt ter beoordeling van de leerlingen (proefwerken, studietoetsen, enz.) met dezelfde normen en op dezelfde tijd.

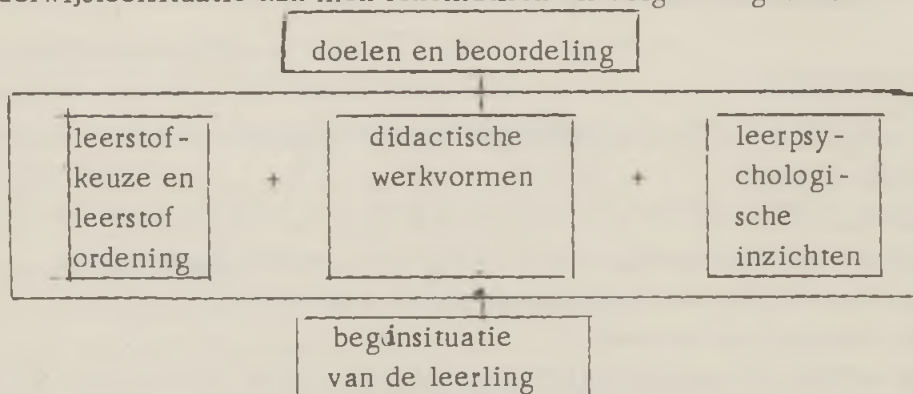
5. Voorwaarden t. a. v. het leren

Om gelijke beoordeling van leerlingen en bepaling van het antwoord op de vraag welke kant ze na (of al tijdens) de brug-periode moeten kiezen, mogelijk te maken, moeten aan het leren van de leerlingen de volgende voorwaarden worden gesteld:

1. er moet een basis-programma zijn, dat iedere leerling moet en ook moet kunnen volgen;
2. er moeten niveau-programma's zijn, die het leerlingen, die aan het basis-programma voldaan hebben, mogelijk maakt zich, door het halen van moeilijker te bereiken doelen, van andere leerlingen te onderscheiden.

6. Het leerproces

Het leerproces vindt plaats in een aaneenschakeling van onderwijsleersituaties. De onderwijsleersituatie kan men schematisch als volgt weergeven:



Om het leerproces vast te leggen moet men:

1. de beginsituatie van de leerlingen vastleggen. Algemene gegevens omtrent de leerlingen zullen bekend zijn door de toegepaste toelatingsprocedure (oordeel van het schoolhoofd; oordeel van de ouders; psychologische en/of schoolvoorderingstest; toelatingsexamen). Daarnaast zal men voor het eigen vak moeten beschikken over het wat en het hoe van het geschiedenisonderwijs op de lagere scholen waar de leerlingen vandaan komen. Het opvragen van dergelijke gegevens bij de lagere scholen kan bovendien op den duur leiden tot intensiever contact tussen basis- en voortgezet onderwijs en dus tot mogelijkheden om de didactische aansluiting tussen deze twee te verbeteren.
2. de doelstellingen voor basisprogramma en niveau-programma's zo nauwkeurig mogelijk vastleggen in de vorm van door de leerlingen in bepaalde omstandigheden (tijd, ruimte, middelen) en op een bepaald niveau (boven een bepaalde benedengrens) te leveren prestatie. Als hulpmiddel hierbij kan men gebruiken het Doelstellingenrapport van de V.G.N. en R. Mager, Het bepalen van doelstellingen voor de geprogrammeerde instructie, Kompasreeks nr. 14, Alphen aan den Rijn, 1966). Deze geoperationaliseerde doelstellingen zullen betrekking hebben op kennis, inzicht en vaardigheden.
3. het kiezen van bestaande leerpsychologische inzichten van algemene aard (C.F. van Parreren, *Leren op school*, Groningen 1965) en van bijzondere aard (Heinrich Roth, *Kind und Geschichte*, München, 1965; Walltraut Küppers, *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts*, Bern-Stuttgart, 1961);
4. het doen van een leerstofkeuze voor basis- en niveau-programma's. In *Kleio-Didactica* nr. 6 kan men leerstofkeuzen vinden, die in experimenteer-scholen en elders in eerste klassen worden gedaan;
5. het kiezen van de didactische werkvormen (instructie, leergesprek, klas-gesprek, groepswork en groepsdiscussie, individueel mondeling- en schriftelijk werk, forumgesprek, vertelling, die nodig zijn om, bij de gekozen leerstof en leerpsychologische inzichten, gegeven de beginsituatie, de leerlingen het best tot het bereiken van de gestelde doelen te brengen;
6. het kiezen van de leer- en hulpmiddelen die nodig zijn. Leermiddelen kunnen zijn: handboek, teksten, bronnen, verhalen, leesboeken, foto's, tekeningen enz. voor individueel en/of groepsgebruik. Hulpmiddelen kunnen zijn: dia- en filmprojector, bord, flanelbord, overheadprojector, bandrecorder, viewer enz. voor individueel en/of groepsgebruik?
7. het maken van de proeven, die nodig zijn om de leerlingen te laten bewijzen dat ze bepaalde doelstellingen gehaald hebben. Deze proeven kunnen zijn: spreekbeurt, opstel, essay-vraag, hantering van boek, handboek, encyclopedie, atlas, woordenboek, multiple-choice-vraag enz.

7. De leergang

Het verdient aanbeveling de leergang, resultaat van al het vorenstaande, te verdelen in een serie units, bepaald door wat moet gedaan worden en door wat kan gedaan worden, gezien de duur van het leerjaar en het aantal beschikbare lesuren, inclusief de aansluitende studie-uren. De programmering moet liefst zover gaan, dat nauwkeurig binnen iedere unit de sequenties worden bepaald, zodat het mogelijk is dat de lessen van verschillende docenten op verschillende momenten in het jaar in verschillende klassen samenvallen.

Nota bene:

Het is heel goed denkbaar, dat het team van docenten voor een vak als geschiedenis het werk zó verdeelt, dat er naast de teamleider specialisatie is voor bepaalde onderdelen van het programma: de één geeft het basisprogramma, de ander begeleidt niveau-groepen enz. Maar dit heeft natuurlijk schoolorganisatorische consequenties.

Namens de Didactiekcommissie,

Drs A. H. van den Berg

Drs D. T. Steenis.

DE RENAISSANCE OF DE SLAG BIJ NIEUWPOORT?

Aan het einde van een artikel in "Nieuw Europa" (20ste jaargang, nr. 9, 1967) waarin hij zijn indrukken weergeeft van de prijsuitreiking van de Europese Schooldag in Rome en dat hij het opschrift meegeeft "Bereidt de middelbare School Europese burgers voor?" schrijft prof. dr. H. Brugmans:

"moeten we niet naar een geschiedenis-onderwijs, dat minder feiten en gebeurtenissen behandelt, en meer met verschijnselen werkt?

Immers, verschijnselen blijven belangrijk voor ons leven, hier en nu, terwijl de naakte feiten ...

De Renaissance blijft actueel - de slag bij Nieuwpoort is een jaartal.

Een les over de vraag of Rusland bij Europa behoort - in hoeverre ja, in hoeverre neen: wat zijn de criteria tot oordelen? -

- is een bijdrage tot eigentijds denken. Marx is voor ons belangrijker dan Rutger-Jan Schimmelpenninck (afgezien van de sigaren). En de vraag of 'de' Duitsers in hun wezen massa-mensen zijn, is boeiender dan de hele episode van Napoleon's 'Honderd Dagen'.

De professor begint zijn laatste alinea met te schrijven: "Natuurlijk: we hebben hier een reusachtig groot probleem wel héél oppervlakkig behandeld en we vragen daarvoor nederig excuus". Nu dacht ik in m'n onnozelheid, dat oppervlakkig-

heid en hooggeleerdheid elkaar eigenlijk behoorden uit te sluiten, maar wil desondanks het professorale excuus wel aanvaarden. Doch dan zal prof. Brugmans ons eerst toch duidelijk moeten maken, over welk geschiedenisonderwijs hij het eigenlijk heeft en waar hij het beeld van dat onderwijs vandaan haalt dat hem tot insinuaties als de hier geciteerde verleidde.

SCHRIFTELIJKE CURSUS BURGERSCHAPSKUNDE

In de Stichting Burgerschapskunde werken politieke partijen, werkgeversorganisaties, vrouwenbonden, middenstandsorganisaties en landbouworganisaties samen, met het doel iedere Nederlander in de gelegenheid te stellen die staatkundige vorming te ontvangen. Met ingang van 2 januari 1968 geeft de Stichting daartoe een cursus uit, die voor iedere belangstellende de mogelijkheid opent, die kennis te verwerven die hij als staatsburger nodig heeft.

Door middel van 40 schriftelijke lessen, te volgen in circa 10 maanden, kunnen de belangstellenden inzicht krijgen in het huidige staatkundige bestel, met de daarin thans optredende vernieuwingsverschijnselen. Tijdens deze cursus ontvangen de cursisten tevens een exemplaar van de Grondwet en een Verklaring van de Rechten van de Mens.

De cursus Burgerschapskunde is mogelijk geworden door een belangrijke subsidie van het Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk.

De cursisten die de cursus voltooid hebben zullen een Verklaring ontvangen.

Opgave: Stichting Burgerschapskunde, Postbus 349, Leiden.

opgeven bij aanmelden: naam, straat, plaats, datum geboorte.

verschuldigde kosten f 25, -- op Giro: 150.11.69, cursus Burgerschapskunde.

SECTIE GESCHIEDENIS CHRISTELIJK PAEDAGOGISCH STUDIECENTRUM

Vorig najaar verscheen de derde en laatste bundel schetsen en biografieën ten behoeve van het geschiedenisonderwijs. Deze serie is geschreven door: C. M. H. Bosch, Dr H. Bruch, Drs H. van 't Hul, J. Holleman, Drs A. Plaatsman, J. Vlasblom, leden van de Sectie Geschiedenis van het C. P. S. De onderwerpen voor de bundel zijn uit de periode + 1500 tot + 1800 gekozen:

Jacob Fugger, Philippus Melanchton, Filips van Marnix heer van Sint Aldegonde,

Menso Alting, Simon Stevin, Jacob Cats, Uit de tijd van Mooi Heintje en Amelia, Pieter Stuyvesant, Maarten Harpertz. Tromp, Jan van Riebeeck, Johan de Wit, Aan het hof in Versailles, Gerard van Swieten, Benjamin Franklin, Frederik de Grote, Catharina de Grote, In de pruikentijd, Joan Derk van der Capellen tot den Pol, James Watt, Marie Antoinette, Mirabeau, Von Metternich.

In de twee jaar geleden gepubliceerde bundel - over de periode tot + 1500 - is geschreven over: (vanaf de préhistorie)

Wat grotten ons leren, Echnaton, Cyrus, Pericles, Socrates, Alexander de Grote, Archimedes, Tiberius Gracchus, Caesar, Seneca, Constantijn de Grote, Augustinus, Bonifatius, Hendrik IV, Bernard van Clairvaux, Innocentius III, Marco Polo, De strijd tegen het water, Claus Sluter, Hans Memling, Filips de Goede, Erasmus, Leo X, Menno Simons, Guido de Brès.

De series kunnen bij het Bureau van het C. P. S., Laan van N. O. Indie 259, Den Haag, besteld worden.

De prijs per bundel bedraagt, zonder ringband f 3,50, met band f 7, --. Men kan het verschuldigde bedrag overmaken op giro 2959 van het C. P. S., met vermelding wat men precies wenst.

Voor samenstelling en verdere werkzaamheden van de sectie zie: Kleio, achtste jaargang, nummer 5, pag. 130.

Het adres van het secretariaat is: Boekweitlaan 35, Hoogeveen.

INTERNATIONALE SPECTATOR. Jaargang XXI (1967)
22 nrs., 1874 pp.
+ register

Nu het laatste nummer van de 21e jaargang van dit voortreffelijke tijdschrift is verschenen, loont het de moeite eens na te gaan in hoeverre het tweewekelijks verschijnende blad zijn nut heeft voor de docenten geschiedenis, in het bijzonder met het oog op de nieuwe eindexamenregeling. Voor de zes onderwerpen is deze publikatie niet van veel waarde, zoals collega Wijne in "Kleio" van september 1967 reeds opmerkte, al was het alleen maar omdat die onderwerpen moeten worden gekozen uit een periode vóór de laatste halve eeuw. De I. S. is echter op de zeer recente geschiedenis en op de actualiteit van de internationale betrekkingen afgestemd. Als is in de loop der laatste jaren in "Kleio" meermalen op het belang van dit blad gewezen, in het bijzonder door collega Giezeman wat betreft de telkens uit vier nummers bestaande Oost-Europaserie, nog niet eerder is naar voren gebracht dat er nog andere vaste series zijn bijgekomen. Elk jaar zijn vier nummers van de I. S. gewijd aan de ontwikkelingshulp, twee aan Afrika en nog eens twee aan Latijns Amerika en tenslotte nog drie aan Azië en het Midden-Oosten. Vooral het Oost-Europanummer van 22 oktober was waardevol met artikelen van de hoogleraren Locher en Bezemer en van de historici Harmsen en Stoelinga over het revolutiejaar 1917. Maar ook de andere afleveringen in deze serie waren weer zeer

de moeite waard, o.m. door het artikel van Charles B. Timmer, Hoe schrijf ik een roman in Moskou?, over de positieve held in de Russische letteren, of het interessante artikel van prof. Bezemer over de invloed van de ideologie op de buitenlandse politiek van de Sowjet-Unie (nr. 14).

Sluiten de ontwikkelingsnummers en die over Afrika meer aan bij de "Reflector", de series Azië en het Midden-Oosten en Latijns Amerika blijken voor een deel weer goed bruikbaar voor de "gewone" les. Zo is er het uitstekende artikel van senator J. W. Fulbright, *The Two Americas*, over de veranderlijkheid van de Amerikaanse buitenlandse politiek als gevolg van de tweeslachtigheid van het Amerikaanse nationale karakter: het humanisme van Lincoln en de agressieve zedeprekerigheid ("moralism") van Theodore Roosevelt. Dit artikel is in een enigszins gewijzigde versie als "Conclusion" opgenomen in Fulbrights *The Arrogance of Power* (Vintage Books N. Y., 1966), een bijzonder verhelderend boek over de achtergronden van de Amerikaanse buitenlandse politiek, een "must voor elke geschiedenisleraar.

Drs Biegel schrijft in *Schijnwerper op het Midden-Oosten* (nr. 12) over de achtergronden van het conflict tussen Israël en de Arabische staten terwijl in nr. 20 drs Bonsel een uiteenzetting geeft over het communisme en het Midden-Oosten en dr Van Eekelen over de grenzen tussen China en de Sowjet-Unie. Tenslotte zijn uit de Latijns-amerikaanse serie vermeldenswaard de artikelen van dr Riemens over Latijns Amerika en de Caraïbische emancipatie en van mevr. Knecht-Drenth, Uruguay, stagnerende democratie. Van de resterende zeven algemene nummers is in deze jaargang voor het eerst een aflevering van 81 pagina's gewijd aan het Strategisch Jaaroverzicht 1966 van het Institute for Strategic Studies in Londen, een belangrijke informatie en logisch sluitstuk van vele lessen over de geschiedenis van na 1945. Voor de voorbereiding en nadere documentatie van deze lessen in de contemporaine geschiedenis zijn verscheidene andere nummers van betekenis.

Zo is er b.v. in nr. 1 de inaugurele rede van prof. Van der Beugel, Nederland in de Westelijke samenwerking, waarin de houding en het beleid van ons land t.a.v. de Europese integratie en van de NAVO en de verhouding tussen "BZ" en Economische Zaken worden besproken. In hetzelfde nummer zijn ook de artikelen van dr Linthorst Homan en prof. Kapteijn voor ons van belang. Prof. Schulte Nordholt beschrijft in zijn artikel *Manifest Destiny en Imperialisme* het messianisme van de V.S. van voor de eerste wereldoorlog. Een vergelijking met het huidige buitenlandse beleid dringt zich onwillekeurig (?) op.

Tenslotte noem ik nog prof. Baudets artikel *Netherland's retreat from empire*, een uitvoerig expisè van 35 pagina's over het begin van de dekolonisatie van Indonesië in 1945 en de twee artikelen van mevr. Reigersman-Van der Eerden over De Gaulle en Europa in de nrs. 17 en 19 (55 blz.).

De conclusie kan dan ook zijn dat vele artikelen en boekbesprekingen in de *Internationale Spectator* van belang zijn voor de behandeling van de naoorlogse geschiedenis. Het blad ligt in het verlengde van de handboeken die op dit deel van de historie zo vaak te kort schieten. Daarom lijkt mij een abonnement voor de leraar geschiedenis zeker aan te bevelen. Het tijdschrift is de scherpe prijs van f 30, -- voor de hele jaargang, bijna 2000 pagina's, ten volle waard! Proefnummers kunnen worden aangevraagd bij Het Nederlandsch Genootschap voor Internationale Zaken, Alexanderstraat 2, Den Haag.

D. J. van Kooten

RAAD VAN ADVIES

Prof. Dr. J. C. Boogman (Univ. Utrecht), Prof. Dr. A. E. Cohen (Univ. Leiden)
Prof. Dr. A. F. Manning (Univ. Nijmegen), Prof. Dr. A. B. Breebaart (G. U. A'dam)
Prof. Dr. M. C. Smit (V. U. A'dam), Prof. Dr. E. H. Waterbolk (Univ. Gron.),
Dr. J. L. P. Brants (Insp. VHMO), J. W. Fossen (Hfd. insp. Kweeksch.)

KERNCOMMISSIE

Dr. G. v. Roon, Burgemeester Elsenlaan 17, Rijswijk, ZH. tel.: 070-984590
voorz.; algeh. leiding en univ. cursussen

Drs. G. A. J. Giezeman, Dirk v. Voorburglaan 16, Voorburg, tel.: 070-868123
vice-voorz.; roosters collegedagen en contact met sprekers.

P. Knoppers, Ten Hovestraat 51, Den Haag, tel.: 070-546133, 1e secr.

Drs. J. C. Visser, Antonie Duyckstraat 66, Den Haag, 2e secr.; kringenwerk

W. J. A. v. d. Berg, Teunisbloemplein 50, Den Haag, tel.: 070-689866
alg. adjunct; conferenties.

Penningmeester H. v. Unnik, Pomonaplein 21, Den Haag, tel.: 070-680355

Postrekening 527314 t.n.v. penningmeester Commissie Postacademiale

Vorming der V. G. N., 's-Gravenhage.

De bijdrage voor de deelnemers aan de postacademiale colleges is f 6, -- (leden
V. G. N.) of f 10, -- (niet-leden).

LEDEN MET ZELFSTANDIGE TAKEN CONTACTPERSONEN DER RAYONS

Drs. A. Plaatsman, Haydnlaan 18, Groningen, tel.: 05900 - 35119
(rayon 1: Groningen, Leeuwarden, Zwolle).

C. C. A. v. d. Wilde, Thorbeckestraat 28 III, Arnhem, tel.: 08300 - 37305
(rayon 2: Arnhem, Hengelo, Zutphen).

Drs. J. H. Bierling, Saturnusstraat 72, IJmuiden, tel.: 02550 - 7997 (rayon 3:
Noord-Holland).

Dr. M. T. J. v. d. Vorst, Spotvogellaan 35, Den Haag, tel.: 070 - 685609
(rayon 4: Zuid-Holland en Utrecht)

Dr. F. Vercauteren, Dr. Mollerlaan 1, Waalwijk, tel.: 04160 - 2902
(rayon 5: Zeeland en Noord-Brabant).

Drs. L. Nellissen, Kon. Emmaplein 16, Maastricht, tel.: 04400 - 15928
(rayon 6: Limburg).

PORTEFEUILLES

Dr. J. Swart, Industrieweg 26, Assen, tel.: 05920 - 3006.

POSTACADEMICA: Drs. R. H. Cools, Zijdeweg 57, Wassenaar, tel.: 01751-8251

KONTAKT MET KLEIO: Drs. P. J. van Zweeden, Liornestraat 119, Hoorn.
tel.: 02290 - 5270

KRINGSECRETARIATEN:

Alkmaar: Honthorstlaan 19; Amsterdam: Titiaanstraat 33/I;

Arnhem: Hommelseweg 486; Den Bosch: Boxtelseweg 48, Vught;

Breda: Biesdonkweg 65; Eindhoven: Hoogstraat 301 A;

Goes: Valckeslotlaan 89, Groningen: Achter 't Hout 1, Roden;

Den Haag: Kijkduinsestraat 990; Haarlem: Da Costalaan 46, Driehuis;

Heerlen: Eykhagen college, Leenderkapelweg 27, Schaesberg;

Hengelo: Curacaostraat 67; Leeuwarden: Altenastreek 21, Dokkum;

Maastricht: Passementmakersdreef 30; Rotterdam: Jan Evertsenplaats 229;

Utrecht: Boreelstraat 21, Hilversum; Venlo: Groenstraat 244;

Zutphen: Deventerweg 58; Zwolle: Steinstraat 9, Kampen.

EIGENTIJDS LEREN

Een nieuwe serie uitgaven van de Stichting Onderwijs Oriëntatie waarin samenwerken
J. M. Meulenhoff, J. Muusses, P. Noordhoff, Nijgh en Van Ditmar, Spruyt,
Van Mantgem en De Does, W. J. Thieme & Cie.

In de serie Eigentijds leren zijn verschenen:

- 1 **Geprogrammeerd leren in didactisch perspectief**
door W. P. Janssen
gebonden f 7,90
- 2 **Programmering in de praktijk**
Een experiment met geprogrammeerde instructie
door Drs. Chr. Boermeester
gebonden f 9,25
- 3 **Mogelijkheden en grenzen van het brugjaar**
door Dr. Ir. P. C. van de Griend
gebonden f 9,25
- 4 **Besteding van studielessen**
door Drs. Geke Linker
gebonden f 5,75

In het voorjaar 1968 komt gereed:

- 5 **Studielessen in Osdorp**
door Drs. J. A. M. Carpay en Drs. Geke Linker

Besteladres: J. MUUSSES N.V., postbus 13, PURMEREND
Levering ook via de boekhandel.

S. J. VAN DER MOLEN

GOUD IN DE GOLVEN

De ware geschiedenis van de „Lutine”

Er zijn in de loop der eeuwen honderden schepen voor de Nederlandse kust vergaan, maar geen scheepsramp heeft ooit zo sterk de aandacht getrokken als de ondergang van de „Lutine”, het goudschip, dat op 9 oktober 1799, ten noorden van Vlieland, een prooi van storm en branding werd.

UIT DE PERS:

„Van der Molen heeft vele bronnen aangeboord om een ware geschiedenis over de Lutine te schrijven”

(Algemeen Dagblad)

„Het boek berust uitsluitend op authentieke gegevens”

(Dagblad v. d. scheepvaart)

„... die zich behalve als een stuk goede geschiedschrijving ook als een spannende roman laat lezen”

(Zutphens Dagblad)

Geïllustreerd met ruim 40, merendeels niet eerder gepubliceerde afbeeldingen naar foto's, oude kaarten en gravures, waaronder de originele bouwtekeningen van de „Lutine”.

Gebonden f 19,50

Verkrijgbaar in de boekhandel

NIJGH & VAN DITMAR - 's-GRAVENHAGE / ROTTERDAM